

UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Secção Autónoma de Ciências Sociais Aplicadas

**PENSAMENTO DOS PAIS SOBRE A EDUCAÇÃO E
O DESENVOLVIMENTO DOS SEUS FILHOS**
UM ESTUDO SOBRE A VARIABILIDADE DAS IDEIAS

LUÍSA MANUELA DA COSTA RAMOS DE CARVALHO

Dissertação apresentada na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na especialidade de Educação e Desenvolvimento, sob a orientação da Professora Doutora Maria Benedicta Monteiro.

LISBOA
1995



SUMÁRIO

O estudo do pensamento dos pais, o que pensam sobre a educação e desenvolvimento dos seus filhos, constitui um contributo importante para a compreensão dos contextos psicológicos de desenvolvimento da criança.

A valorização do pensamento dos pais como factor de influência do modo como os pais se comportam, como estruturam o ambiente da criança e como afectam o seu desenvolvimento, corresponde à ideia de que o desenvolvimento do homem deve ser basicamente entendido como um processo de interacção entre o organismo e o meio.

Com este estudo, procurou-se descrever as ideias que os pais têm sobre a educação e o desenvolvimento dos filhos e as fontes que referem como importantes para a construção dessas ideias. A par desta intenção descritiva, procurou-se, ainda, entender a variabilidade das ideias dos pais, a partir, quer da influência directa de factores socio-económicos e de factores ligados à experiência parental, quer, indirectamente, do efeito que estes factores têm sobre as fontes que os pais referem como importantes para as suas ideias, e o efeito dessas fontes sobre as ideias parentais.

Para o efeito foram inquiridas mães com escolaridade superior ao 9º ano completo, com um filho nos primeiros dois anos da escolaridade obrigatória e residentes na área de Lisboa. A recolha de dados foi efectuada através de métodos de inquirição fechados e os resultados submetidos a Análise de Componentes Principais para identificação da estrutura de respostas relativas às ideias defendidas pelas mães e as fontes a que recorrem para educar o seu filho. A utilização da Análise de Variância permitiu conhecer as variações conjuntas existentes entre as diferentes variáveis consideradas (origens, fontes e ideias).

Os resultados obtidos, não negam as ligações entre variáveis teorizadas e fazem acreditar nas potencialidades do modelo na leitura desta realidade.

Os factores socio-económicos e os factores ligados com a experiência parental aparecem como modeladores importantes das ideias parentais. Estes influenciam igualmente o modo como os pais recorrem a diferentes fontes de informação para educar os seus filhos. No entanto, as fontes também exercem, embora de uma forma mais discreta, um efeito modelador das ideias parentais. Assim, as mães que se recordam com mais frequência dos seus comportamentos em criança e dos comportamentos dos adultos da sua infância, assim como com mais frequência pedem ou ouvem a opinião dos pais sobre o comportamento dos seus filhos são aquelas que igualmente mais defendem a ideia da criança como ser que aprende explorando, experimentando e observando o mundo à sua volta, tendo direito a expressar as suas ideias e a responsabilizar-se pelas suas tarefas.

ABSTRACT

The study of parents thought about education and development of their children is a major contribute for the understanding of the psychological contexts of child development.

The recognition that the accounts socialization are incomplete without attention to what parents consider their children are doing. Parents are thinking creatures, they interpret events and with these interpretations probably influence their actions and feelings.

All this leads us to the idea that the human development must be basically understood as a process of interaction between individual and his context.

This study aimed to describe the content and structure of the parent's beliefs and the sources (experience with own child, conversation with friends and relatives, etc) they seek to suport their ideas, and the origins (years of school, parental experience, etc.) of their variability.

The sample include 194 mothers with a child in first and second years of primary school, living in Lisbon.

The results that we brought together here were made assembled by questionnaire.

The conclusion show that the parents ideas are influenced by origins maimed by socio-economic status and parental experiences and by the sources parents refer as important to educate their children.

These sources also influence the parents ideas in the way that those mothers who more frequently remember their behaviour in childhood and the grown-up of their childhood and listen more attentively their parents' opinions about their children, are the ones that have the idea that the children must be seen as competente and learning by active processes.

*Que este trabalho seja também o da colega
Ana Maria Ribeiro dos Santos que acredito
continuar presente, dando força a este
desafio que começámos juntas.*

ÍNDICE DE MATÉRIAS

Sumário	1
Abstract	2
Dedicatória	3
Índice de Matérias	4
Índice de Quadros	6
Índice de Figuras	8

INTRODUÇÃO	9
------------------	---

I - REVISÃO DE LITERATURA

1 - Estudo do pensamento dos pais	16
2 - Breve história da evolução do estudo do pensamento dos pais	18
3 - Discussão do conceito de crenças parentais	28
3.1 - Representações e teorias implícitas, atitudes, crenças e ideias	29
3.2 - Aprofundamento do conceito de crença e do modelo teórico de referência	34
4 - Estrutura e conteúdo das ideias dos pais	40
5 - A variabilidade das ideias dos pais	56
5.1 - Trabalhos sobre as origens das ideias dos pais	58
5.2 - Estudos sobre as fontes das ideias dos pais	71
5.3 - Modelo de compreensão da variabilidade das ideias dos pais	77

II - OBJECTO DE ESTUDO

1 - Formulação do Problema.....	83
2 - Objectivos do Estudo	85

III - DESENHO METODOLÓGICO

1 - Enquadramento metodológico	86
2 - Hipóteses exploratórias do estudo	92
3 - Identificação e definição operacional das variáveis	94
4 - Amostra	101
5 - Processo de recolha de dados	107
5.1 - Instrumento para a caracterização das ideias dos pais	107
5.2 - Instrumento para a caracterização das fontes educativas dos pais.....	110
6 - Processo de tratamento dos dados.....	113

IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1 - Introdução.....	114
2 - Ideias educativas das mães	116
2.1 - Análise descritiva.....	116
2.2 - A estrutura das ideias educativas das mães.....	121

3 - Fontes das ideias educativas maternas	128
3.1 - Análise descritiva	128
3.2 - Estrutura das fontes das ideias maternas	130
4 - Variabilidade das ideias maternas	135
4.1 - Impacto da origem das ideias das mães directamente sobre as suas próprias ideias.....	135
4.2 - Impacto da origem das ideias sobre as fontes a que as mães recorrem.....	143
4.3 - Impacto das fontes sobre as ideias educativas das mães	147

V - CONCLUSÕES

1 - Conclusões do estudo	151
2 - Reflexões finais.....	161

BIBLIOGRAFIA	165
---------------------------	------------

AGRADECIMENTOS	174
-----------------------------	------------

ANEXOS	175
---------------------	------------

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I.1 - Autores e modelos teóricos utilizados no estudo do pensamento dos pais	24
Quadro I.2 - Terminologia utilizada no estudo do pensamento dos pais	28
Quadro I.3 - Autores e temas estudados em pensamento dos pais sobre o processo de desenvolvimento dos filhos	41
Quadro I.4 - Autores e temas estudados em pensamento dos pais sobre as condições de desenvolvimento dos filhos	42
 Quadro III.1 - Dimensões e componentes do conceito “Ideias Educativas dos pais” proposto por Castro (1994)	97
Quadro III.2 - Distribuição das crianças por Estabelecimento de Ensino	102
Quadro III.3 - Distribuição por sexos dos filhos	103
Quadro III.4 - Distribuição por idades dos filhos	103
Quadro III.5 - Distribuição por posição na fratria	103
Quadro III.6 - Distribuição por grupos de escolaridade da mãe e do pai para 3 e 5 escalões	104
Quadro III.7 - Distribuição por grupos e áreas profissionais da mãe	104
Quadro III.8 - Distribuição do grau de positividade materna.....	105
Quadro III.9- Estrutura do questionário por dimensões e indicadores do conceito de crenças educativas parentais	109
Quadro III.10 -Estrutura do questionário por dimensões e indicadores do conceito de fontes das crenças educativas parentais	111
 Quadro IV.1 - Ideias com que as mães discordam	117
Quadro IV.2 - Ideias com que as mães não concordam nem discordam	118
Quadro IV.3 - Ideias com que as mães concordam	120
Quadro IV.4 -Estrutura Factorial das respostas ao primeiro questionário	122
Quadro IV.5 - Médias e Desvios Padrões das respostas de recurso às diferentes fontes.....	128
Quadro IV.6 -Estrutura Factorial das respostas ao segundo questionário	132
Quadro IV.7 - Médias obtidas nos diferentes factores por níveis de escolaridade das mães e valores das Anovas.....	136
Quadro IV.8 - Médias obtidas nos diferentes factores por grupos de profissão das mães e valores das Anovas.....	138
Quadro IV.9 - Médias obtidas nos diferentes factores por áreas de profissão das mães e valores das Anovas.....	140
Quadro IV.10 - Médias obtidas nos diferentes factores por posição da criança na fratria e valores das Anovas.....	141
Quadro IV.11 - Médias obtidas nos diferentes factores por percepção materna da positividade relativa da criança e valores das Anovas	142
Quadro IV.12 - Médias obtidas nos diferentes factores por níveis de escolaridade das mães e valores das Anovas.....	144
Quadro IV.13 - Médias obtidas nos diferentes factores por grupos de profissão das mães e valores das Anovas.....	144
Quadro IV.14 - Médias obtidas nos diferentes factores por áreas de profissão das mães e valores das Anovas.....	145

Quadro IV.5 - Médias obtidas nos diferentes factores por posição da criança na fratria e valores das Anovas.....	146
Quadro IV.16 - Médias obtidas nos diferentes factores por percepção materna da positividade relativa da criança e valores das Anovas	147
Quadro IV.17 - Médias de recurso à fonte Familiar e valores das Anovas	148
Quadro IV.18 - Média de recurso à fonte Ciência e valores das Anovas	148

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura I.1 - Esquema das relações crenças-comportamentos (Sigel, 1986)	35
Figura IV.1 - Modelo de articulação entre origens, fontes e ideias	81
Figura IV.2 -Distribuição do factor “Auto-Regulação”	123
Figura IV.3 - Distribuição do factor “Tradicional”	124
Figura IV.4 - Distribuição do factor “Bom Selvagem”	125
Figura IV.5 - Distribuição dos três factores na amostra	126
Figura IV.6 - Distribuição do factor “Familiar”	132
Figura IV.7 - Distribuição do factor “Ciência”	133
Figura IV.8 - Distribuição dos dois factores na amostra	133

1 - INTRODUÇÃO

O meu interesse pelo pensamento dos pais relativamente à educação e ao desenvolvimento dos seus filhos é fruto da interacção de motivações várias, de ordem pessoal e profissional.

Este envolvimento resulta de uma história reflectida, que reúne quatro fontes principais de experiência. É o produto das experiências educativas que vivi, primeiro como filha, no seio da minha família, e depois como mãe de duas crianças pequenas, das experiências da formação inicial como psicóloga e, mais tarde, da minha vida profissional, como psicóloga e como docente de uma Escola Superior de Educação e, ainda, da minha reflexão no campo das Ciências da Educação efectuada ao longo do meu mestrado. Em tempos diferentes e com focos de consciência naturalmente diferentes, o pensamento dos pais foi-se tornando uma referência permanente como potencial processo decisivo do modo como as crianças são educadas e do desenvolvimento que apresentam.

Que ideias têm os pais sobre a educação e o desenvolvimento dos seus filhos? Será que as podemos identificar e caracterizar? Serão ideias soltas ou formarão conjuntos coerentes?

Ao longo da minha actividade profissional, em diferentes contextos, tais como o trabalho em unidades de desenvolvimento em hospitais ou a prática clínica de consultório, a qualidade da minha intervenção surgiu sempre associada ao sucesso das famílias na resposta às necessidades educativas das crianças.

Enquanto psicóloga, fui frequentemente confrontada com situações em que a compreensão dos problemas de adaptação escolar ou social das crianças remetia para a dificuldade das famílias na resposta às necessidades de desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Neste sentido, planeei muitas vezes a minha intervenção de ajuda no âmbito da orientação educativa das famílias.

As ideias educativas dos pais sobre desenvolvimento e educação dos filhos serão comuns a todos os pais? Ou será que essas ideias variam em função de determinadas características desses mesmos pais? E se as ideias educativas dos pais variam, como compreender a sua variação?

Ao longo da minha vida profissional e, num plano eminentemente prático, pude aperceber-me da complexidade que caracteriza o contexto da educação familiar e também, da importância de conhecer o pensamento dos pais sobre o desenvolvimento e educação dos seus filhos como elemento importante na compreensão da evolução destes.

Esta sensibilidade prática tem sido coerentemente reforçada nas teorizações de Bronfenbrenner (1979, 1986), que defende uma perspectiva ecológica de abordagem do desenvolvimento da criança, teorizando uma estreita relação entre o desenvolvimento da criança e os contextos onde decorre a sua vida.

Nesta perspectiva, torna-se importante procurar a compreensão do desenvolvimento da criança a partir da análise dos contextos sociais onde esse desenvolvimento ocorre, não se devendo esgotar na compreensão das interações adulto-criança, mas devendo antes englobar o estudo dos contextos psicológicos e sociais em que se estabelecem as relações específicas com cada criança dentro da sua família.

Assim, a ideia de que o desenvolvimento humano deve ser entendido como um processo complexo, cuja complexidade advém do facto de ser um processo contextualizado, é hoje largamente aceite no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Cole, 1985; Rogoff, 1990)

O estudo do desenvolvimento humano não pode ser compreendido num sentido estrito de descrição e de explicação das mudanças de comportamento que aparecem ao longo da vida de um indivíduo, independentemente dos contextos de vida onde essas modificações ocorrem. Por outro lado, os pais não podem igualmente ser entendidos apenas como seres reactivos ao comportamento manifesto dos seus filhos (Goodnow, 1988).

Isto implica que, no estudo dos processos de desenvolvimento, se deve considerar este como um processo interactivo entre o organismo e o contexto, como um processo em que existe uma relação intrínseca entre a conduta da criança e as normas e significados próprios do contexto em que decorre.

Neste sentido, o estudo do pensamento dos pais remete de imediato para o reforço da convicção do papel central desempenhado pelos pais no processo de socialização dos filhos. O estudo do pensamento dos pais comporta a compreensão de uma série de variáveis que intervêm entre o estímulo que o comportamento da criança representa e a resposta dos pais a esse mesmo comportamento.

A valorização dos contextos de vida da criança, principalmente dos contextos psicológicos, tem sido uma constante nos estudos sobre a compreensão da criança em desenvolvimento com quem mais me identifico (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Cole, 1985 e Rogoff, 1990).

A ideia de que o desenvolvimento não é uma viagem solitária (Martí, 1994), como os estudos clássicos de Piaget (1977) pareciam indicar, vem imprimir uma nova dinâmica à investigação em Psicologia do Desenvolvimento, na qual os estudos no âmbito do pensamento dos pais se multiplicam.

Estes estudos aparecem, principalmente, no âmbito da Psicologia Social do Desenvolvimento e centram-se sobre quatro grandes temas:

a) conteúdos e estrutura do pensamento dos pais, em que destacamos os trabalhos de Sigel (1982, 1985, 1986, 1992); McGillicuddy DeLisi (1985, 1982, 1982a, 1992); Sameroff e Feil (1985); Palacios, Gonzales e Moreno (1992); Castro (1994) e Triana (1991);

b) relação entre as ideias dos pais e as suas práticas educativas, em que evidenciamos os trabalhos de Sigel (1982, 1985, 1986, 1992), McGillicuddy DeLisi (1982, 1982a, 1985, 1992), Sameroff e Feil (1985), Palacios, Gonzales e Moreno (1992) e Monteiro, Castro e Ventura (1993);

c) relação entre ideias dos pais e desenvolvimento dos filhos onde salientamos os trabalhos de Sigel (1982, 1985, 1986, 1992), McGillicuddy-DeLisi (1982, 1982a, 1985, 1992) e Sameroff e Feil (1985); e

d) origens e fontes das ideias parentais, onde salientamos os trabalhos de Ninio (1979), Stevens (1984), Clarke-Stewart (1978), MacPhee (1981, 1983 *cit. in* Miller, 1988), Delgado e Hachey (1984, *cit in* Miller, 1988), McGillicuddy DeLisi (1982a, 1985), Mugny e Carugati (1985), Sameroff e Feil (1985), Palacios, Gonzales e Moreno (1992), Triana (1991) e as revisões de literatura

efectuadas por Goodnow (1988) e Miller (1988) e a de Goodnow e Collins (1990).

Foi neste enquadramento de entendimento contextualizado dos processos de desenvolvimento humano que desenvolvemos o presente estudo, o qual tem por objectivo a variabilidade das ideias educativas dos pais, na relação com as suas origens e fontes.

Este estudo está estruturado em cinco partes:

Na primeira parte, intitulada “Revisão de Literatura” procede-se ao enquadramento conceptual do objecto do estudo. Esta parte subdivide-se em cinco capítulos. No primeiro capítulo, procura-se destacar a importância crescente, dentro da Psicologia, do estudo do pensamento dos pais, no âmbito de uma abordagem contextualizada do desenvolvimento infantil; no segundo faz-se uma breve história da evolução do estudo do pensamento educativo dos pais. Desde o princípio do nosso século e até aos nossos dias, tentamos mostrar como a investigação actual se constituiu a partir das influências teóricas e metodológicas que foram marcando a evolução do pensamento científico do estudo do desenvolvimento humano.

No terceiro, discute-se o conceito de crença como constructo cognitivo e esboça-se uma diferenciação com conceitos afins, como as representações sociais e teorias implícitas, as atitudes ou as ideias, descreve-se igualmente o modelo teórico de referência adoptado seguindo de perto as teorizações de Sigel (1986).

No quarto capítulo, descrevem-se os principais resultados da investigação sobre a estrutura e o conteúdo das ideias parentais e no quinto explora-se a questão da variabilidade das ideias dos pais, explicitando as diversas perspectivas encontradas sobre esta temática. A questão da variabilidade das ideias é explorada quer através das origens, quer das fontes de informação que os pais referem como importantes na construção das suas ideias, como seja a experiência com o próprio filho, a recordação da sua experiência como filhos, as trocas de opinião com o pai da criança, com os amigos, com os próprios pais ou o recurso que fazem à informação que encontram disponível sobre crianças. Por último e em síntese, descrevemos o nosso modelo de compreensão da variabilidade das ideias dos pais a partir das origens e das fontes das ideias parentais.

Na segunda parte deste trabalho, intitulada “Objecto de Estudo”, desenvolve-se o problema que norteia este trabalho e explicitam-se detalhadamente os objectivos do estudo.

O “Desenho Metodológico” do trabalho é descrito na terceira parte do trabalho, justificando as decisões que caracterizaram a estratégia de investigação adoptada. Primeiro, descrevem-se as hipóteses do estudo e a identificação e definição operacional das variáveis, assim como a justificação e caracterização da amostra utilizada. Em seguida, descrevem-se os procedimentos de selecção do instrumento a utilizar no levantamento dos dados relativos à estrutura e conteúdo das ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento dos filhos e o seu tratamento; em seguida, refere-se a construção de um instrumento para recolha dos dados relativos às fontes que os pais referem como importantes para o modo como educam os filhos e indica-se o seu tratamento.

Na quarta parte do trabalho, intitulada “Apresentação e Discussão dos Resultados”, os resultados são apresentados em quatro capítulos. Os dois primeiros referem-se à análise dos dados, sendo um relativo à caracterização do conteúdo das ideias dos pais, outro relativo ao posicionamento dos pais face às fontes das suas ideias. O terceiro centra-se na variabilidade das ideias dos pais, quer a partir do estudo do impacto das origens, quer do estudo do impacto das fontes. Por último, apresentam-se os resultados relativos ao impacto das fontes sobre as ideias parentais.

Finalmente, a quinta parte deste trabalho refere-se às principais conclusões do estudo, analisando as suas implicações no âmbito da Psicologia do Desenvolvimento e formulando algumas recomendações relativamente a estudos futuros que visem o mesmo objectivo, a partir das limitações e potencialidades encontradas.

I - REVISÃO DA LITERATURA

1 - Estudo do Pensamento dos Pais

Neste capítulo procura fazer-se uma análise das razões teóricas que suportam a nossa opção pelo estudo do pensamento dos pais sobre a educação e o desenvolvimento dos seus filhos, na perspectiva de aprofundar a compreensão do processo de desenvolvimento das crianças.

Aplicada ao estudo do desenvolvimento e educação das crianças esta ideia traduz a convicção de que *“to focus only on a behavior ignores the fact that parents are thinking creatures who interpret events and whose interpretations influence their actions and feelings”* (Goodnow, 1988: 287).

Desde os anos 70 que se assiste ao surgimento de trabalhos sobre a educação e o desenvolvimento de crianças. Nascendo no âmbito de diferentes disciplinas, como a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Social do Desenvolvimento, a Sociologia ou a Antropologia, e recorrendo a diferentes conceitos teóricos e metodológicos, estes trabalhos têm permitido conhecer cada vez melhor esta problemática.

Os estudos a que nos estamos a referir apareceram, num primeiro momento de sistematização teórica, classificados ora como estudos sobre as “Crenças dos Pais” (Sigel, 1985; Miller, 1988), ora como estudos sobre as “Teorias Implícitas do Desenvolvimento e Educação” (Vandenplas-Holper, 1987). A proposta de Sigel (1992) foi de classificar estes estudos dentro da designação de “Pensamento dos Pais”, reflectindo assim um sentido amplo de sistematização, que tem por objectivo integrar toda a riqueza da

investigação produzida até aqui. Com este termo, o autor procurou evidenciar a proximidade encontrada entre todos os investigadores desta área temática, que se traduz pela valorização dos processos cognitivos de construção da realidade, isto é, pelo modo como as pessoas, dentro de um determinado contexto de interacção social, reconstroem o que se passa à sua volta.

Assim, esta classificação está na base de uma tentativa de unificação conceptual de um campo de estudo que se tem caracterizado pela diversidade dos constructos utilizados:

“We continue to find considerable diversity in constructs used to identify parents’ thoughts about their children. No one term is accepted by all of the writers. Some refer to beliefs, other to thoughts, constructs, theories, ideas and attributions. Still others refer to perceptions and goals.” (Sigel et al., 1992: xiii)

Uma breve revisão da história da evolução do estudo do pensamento educativo dos pais elucida sobre esta diversidade, permitindo ao mesmo tempo sublinhar a unidade dos propósitos investigativos que anima esta área.

2 - Breve história da evolução do estudo do pensamento dos pais

Os estudos sobre as relações entre os pais e os filhos têm uma grande tradição dentro da Psicologia do Desenvolvimento (Sigel, 1992). Nesta área disciplinar, os pais têm sido considerados como a mais importante fonte genética, social e psicológica do desenvolvimento dos seus filhos.

Os primeiros estudos realizados sobre as relações pais-filhos (Watson, 1913; Skinner, 1938; Binet, 1911; Thorndike, 1932 citados por Lagache, 1949) iniciaram-se nos anos 20, época em que predominava a crença no positivismo científico, e em que se considerava que apenas o método experimental garantia o rigor e credibilidade dos trabalhos realizados em Psicologia.

Nesta perspectiva, uma grande parte dos trabalhos desta área era realizada de acordo com os princípios do modelo positivista e behaviorista de investigação.

Para os behavioristas, o objectivo da psicologia é o estudo da conduta, naquilo que ela tem de exterior e material. Watson (1913), refere mesmo que é necessário eliminar a intervenção da consciência na explicação dos factos psicológicos.

Nesta óptica, não devemos estranhar que os estudos sobre o desenvolvimento e educação familiar das crianças sejam escassos e que os que encontramos incidam principalmente sobre as opções e técnicas de disciplina utilizadas pelos pais, e nas suas atitudes (*e. g.* Sigel, 1992).

Consideramos, contudo, natural que, nesta altura, os estudos sobre os pais englobem o problema das atitudes, pois este conceito era um conceito bem implantado, sintetizando a tripla natureza da orientação para a acção: cognitiva, afectiva e comportamental (Rosenberg e Hovland, 1960).

Na nossa perspectiva, é nesta altura que se começaram a estabelecer as relações entre o comportamento manifesto dos pais e o seu pensamento (quando se estuda as atitudes) o que podemos considerar como uma das origens dos actuais estudos dentro da área do pensamento dos pais (Darling e Steinberg, 1993).

Para a posterior evolução dentro desta temática, é igualmente fecundo o questionamento progressivo da ideia do papel preponderante da hereditariedade no desenvolvimento da criança, com a insistência no impacto da aprendizagem e da contribuição dos contextos culturais onde os indivíduos crescem. (Hurtig e Rondal, 1981).

Os trabalhos dos anos seguintes, ainda na primeira metade do século XX, não trouxeram uma grande evolução dentro do campo do estudo do desenvolvimento da criança na família. Num contexto científico adverso a toda a investigação próxima da realidade da educação das crianças aparece, no entanto, uma investigação importante, conduzida por Baldwin, Kalhorne e Breese, em 1954 que, segundo Sigel (1992) foge, de certa forma, ao modelo científico dominante. Estes autores desenvolveram um estudo observacional com grande impacto, que reforçou a ideia da importância dos contextos familiares no desenvolvimento e educação das crianças.

No entanto, nesta época, os trabalhos efectuados em situações naturalistas eram vistos como imprecisos e pouco científicos pois, como referem Miller e Swanson (1958, *cit. in* Cotler e Shoemaker, 1969), os relatos dos pais sobre os filhos eram considerados indicadores frágeis, que não tinham a necessária validade investigativa. Como argumento, era defendida a ideia de que os pais se esqueciam com facilidade do que se passava com os seus filhos, apresentando-se muitas vezes confusos e ansiosos acerca das suas práticas e podendo, em função disso, fornecer, fornecer deliberadamente informações erradas.

Na sequência destes trabalhos, e ainda na primeira metade do nosso século, a psicologia da criança ganha uma enorme diversidade e complexidade através de diversos estudos que, dentro de enquadramentos teóricos tão diferentes como o behaviorista, o psicanalítico ou o da aprendizagem social, procuraram investigar as relações entre atitudes e sentimentos parentais ou ainda entre técnicas de disciplina dos pais e diferentes áreas do desenvolvimento dos filhos (Hurtig e Rondal, 1981).

Os anos 50, do pós-guerra, vieram consolidar a ideia de que era importante obter informação sobre as práticas de socialização nas relações pais-filhos e sobre o ambiente familiar, através da aplicação de entrevistas ou questionários aos pais. Segundo Rubin e Mills (1992), assiste-se então a uma valorização dos pais, como informantes, passando a defender-se que estes são quem melhor conhece e quem melhor pode dar indicações acerca do que pensam sobre os seus filhos, e acerca dos seus modos de interacção com eles.

Estamos já longe das ideias defendidas por Watson, como baluarte da corrente behaviorista, mas a influência de um modelo próximo do modelo explicativo das ciências da natureza continua a influenciar a investigação nas ciências humanas.

Durante os anos 60, o interesse pelos trabalhos sobre a relação pais-filhos aumentou, embora o enquadramento da maioria destes trabalhos fosse ainda muito positivista e muito focalizada no comportamento observável. A maioria dos trabalhos, desta época, deram pouco relevo ao estudo dos significados dos comportamentos observados para a criança e para os adultos. O desenvolvimento era visto como um processo de mudança principalmente quantitativa (Hurtig e Rondal, 1981). Nesta época, evidenciaram-se os trabalhos de Baumrind (1967) e Becker (1964), que representaram tentativas de organizar tipologias de pais a partir da análise dos seus estilos educativos para com os filhos.

Segundo Sigel (1985), nesta época também se assiste a um interesse crescente pelo desenvolvimento cognitivo e psicossocial das crianças de ambientes pobres ou de minorias étnicas (*e. g.* Freeberg e Payne, 1967).

Paralelamente, a literatura sobre a vinculação (Bowlby, 1958; Winnicott, 1948; Spitz, 1957, 1965; Ainsworth, 1964, 1969), partindo da valorização que realizava dos aspectos afectivos do comportamento, foi enriquecendo as perspectivas sobre o desenvolvimento infantil e introduzindo as metodologias de investigação de inspiração etológica.

Apesar disso, as mães ainda são descritas como objectos que agem dentro de uma determinada situação, fornecendo e respondendo a estímulos (Sigel *et al.*, 1985).

A partir dos anos 70, os trabalhos efectuados dentro da Psicologia Social difundiram o interesse e as potencialidades do estudo da cognição e das representações dos indivíduos. Esta perspectiva veio, de certa forma, reorganizar a investigação sobre as relações pais-filhos, na medida em que se constituiu como a libertação duma perspectiva comportamental e redutora do entendimento das práticas educativas dos pais (Sigel, 1985).

O estudo das ideias dos pais, das suas interacções com a criança e do modo como estes organizam a sua vida diária em função daquilo que acreditam, tornaram-se aspectos importantes no estudo do desenvolvimento da criança (Palacios *et al.*, 1992).

Estes trabalhos reflectiram a importância de realizar a compreensão do desenvolvimento infantil a partir da análise dos contextos sociais onde processa esse desenvolvimento (Bronfenbrenner, 1979, 1986; Bruner, 1981; Vygostky, 1978).

Encontramos assim, um alargamento das perspectivas de investigação, observável no relevo crítico dado aos fundamentos do conhecimento psicossocial e no reconhecimento de que a compreensão do processo de socialização das crianças terá sempre de contemplar as ideias dos pais, ou seja, a sua vida cognitiva (Goodnow, 1988).

A investigação histórica sobre a Educação Familiar apoiou isso mesmo, reportando-se a variações explícitas, ao longo da história, dos conceitos de criança ou de amor maternal. Nem sempre, como se quis fazer crer, a infância foi considerada como uma fase específica do desenvolvimento

(Ariés, s/d), ou o amor maternal considerado como fazendo parte integrante da condição humana (Badinter, s/d).

Na sequência destes trabalhos, a qualidade da relação entre pais e filhos deixou de ser entendida unicamente como um conjunto de comportamentos observáveis, para ser, fundamentalmente, concebida como o resultado dos processos cognitivos subjacentes. Prevaleceu então, nos anos oitenta, uma perspectiva que, não negando o impacto dos afectos na relação entre os pais e os filhos, privilegiou o estudo dos processos cognitivos aí implicados.

É neste contexto que os conceitos de “crenças” e de “teorias implícitas” ganham força. Segundo Goodnow e Collins (1990) esta temática tem sido tratada sobretudo dentro da Psicologia Social, com intercâmbios importantes com a Sociologia e a Antropologia.

Segundo Sigel (1985, 1992), durante as décadas de 80 e 90, encontramos perspectivas teóricas muito diversas nos trabalhos desenvolvidos pelos vários autores, cuja sistematização resumimos no quadro I.1, acrescentando, no entanto alguns autores portugueses e espanhóis.

Applegate *et al.* (1985), McGillicuddy-DeLisi (1985) e Martin e Johnson (1985) desenvolveram os seus trabalhos enquadrados pela teoria dos constructos pessoais de Kelly, valorizando a construção pessoal das ideias dos pais.

Sameroff e Feil (1985) realizaram estudos em que aplicaram o modelo de Piaget de desenvolvimento cognitivo, ao pensamento social, para caracterizar os diferentes níveis de pensamento dos pais sobre a criança.

Quadro I.1 - Autores e modelos teóricos utilizados no estudo do pensamento dos pais

AUTORES	MODELOS TEÓRICOS
Sigel (1985, 1986, 1992); McGillicuddy-Delisi (1982, 1985), Applegate e colaboradores (1985); Martin e Johnson (1985); Castro, Monteiro e Ventura (1992, 1994)	Dos Sistemas de constructos pessoais de Kelly até uma formulação de sistemas de crenças.
Sameroff e Feil (1985)	Baseado na teoria de Piaget sobre o desenvolvimento cognitivo
Schaefer e Edgerton (1985)	Abordagem compreensiva; perspectiva cultural
Rubin e Mills (1992)	Modelo interactivo de processamento da informação
Goodnow (1985)	Abordagem cultural e cognitiva
Skinner (1985)	Combinação da análise constructivista com a análise das contingências
Holloway e Hess (1985) Dix e Grusec (1985)	Modelo baseado na teoria das atribuições
Palacios, Gonzales e Moreno (1992)	Modelo baseado em Vygotsky
Triana (1991)	Abordagem socio-constructivista
Harkness e Super (1992) Lightfoot e Valsiner (1992) Brody e Stoneman (1992)	Abordagem cultural. Discussão do conceito de crença como "fenómeno semiótico".

Palacios, Gonzales e Moreno (1992) também estabeleceram uma tipologia de pais, baseada na forma como os pais pensam a educação e desenvolvimento dos filhos, mas relacionada com a perspectiva de Vygotsky.

Nos seus trabalhos Skinner (1985) combinou uma abordagem constructivista com a análise de contingências, estudando as determinantes das respostas sensíveis e contingentes das mães.

Triana (1991) representa uma abordagem intermédia entre as perspectivas teórica psicológica e sociológica, denominada de “socio-constructivista”. O seu trabalho dirigiu-se para a identificação das teorias que os pais partilham sobre educação e desenvolvimento dos filhos.

Holloway e Hess (1985) e Dix e Grusec (1985) estudaram os processos de atribuição dos pais na socialização da criança. Os primeiros compararam as atribuições das mães acerca das competências matemáticas das crianças com as realizadas pelos professores, e os segundos preocuparam-se com as relações entre as atribuições e o comportamento dos pais.

A atenção sobre o modo como as cognições parentais reflectem as crenças e valores culturais tem sido, muitas vezes, negligenciada. Só recentemente, os psicólogos começaram a prestar mais atenção ao modo como os sistemas culturais estão presentes nas cognições e nas acções parentais

Rubin e Mills (1992) descreveram a interacção entre os factores socio-ecológicos e socio-pessoais nas ideias e comportamentos socializadores dos pais, baseando-se num modelo de processamento da informação.

Schaefer e Edgerton (1985) não tendo propriamente definido o modelo sob o qual trabalham, designaram-no por abordagem compreensiva com preocupações culturais, e trabalham as concepções de aprendizagens de pais e professores.

Goodnow (1985), defendendo a importância dos modelos culturais nas ideias dos pais e secundarizando os efeitos da experiência pessoal, representa uma perspectiva mais sociológica. Castro, Monteiro e Ventura (1992, 1994), tomam uma posição próxima da de Goodnow, evidenciando as diferenças de pensamento dos pais e professores e o impacto dos modelos culturais nas características do seu pensamento.

Harkness e Super (1992) e Lightfoot e Valsiner (1992) são exemplos de investigadores preocupados em tentar identificar o modo como a cultura se pode tornar um referencial importante para o estudo das cognições dos pais e suas consequências. Estes autores discutiram o conceito de crença como "um fenómeno semiótico", e usaram esta conceptualização para examinar o modo como as forças culturais actuam, criando ao mesmo tempo um sistema de crenças colectivo e pessoal. Mostraram ainda que os sistemas de crenças não emergem "de novo", mas que se constituem como reflexões ou interiorizações de mensagens do contexto social alargado, especialmente veiculadas pelos *media*..

Brody e Stoneman (1992) mostraram que o impacto da cultura nas cognições dos pais não se deve limitar ao estudo da "cultura dominante", devendo também estender-se ao efeito dos contextos culturais mais próximos (subgrupos dentro da população geral, pessoas localizadas em

diferentes estádios da vida, ou pessoas vivendo em diferentes condições e localizações).

Este é o contexto actual da abordagem à problemática que animou o nosso estudo. Como acabamos de ver, encontramos diferentes modelos teóricos e preocupações de investigação que, no seu todo, contribuem para enriquecer o estudo do pensamento educativo dos pais. Esta diversidade tem promovido a utilização, e generalização pelos diferentes autores, de termos diferenciados para referir conceitos próximos, prejudicando assim, o esforço de unidade conceptual desta área de trabalho (Sigel, 1985; 1992).

No sentido de, mais claramente, situar o contexto conceptual do nosso trabalho, desenvolveremos, de seguida, uma análise dos diferentes termos habitualmente utilizados pelos autores que mais contribuíram para esta área de estudo.

3 - Discussão do Conceito de Crenças Parentais

Nos estudos sobre o pensamento educativo dos pais têm sido utilizados objecto vários conceitos (cf. quadro I.2), dos quais destacamos, pela sua repercussão teórica, três deles: o conceito de representações e teorias implícitas, o conceito de atitude e o conceito de crenças e ideias.

Quadro I.2 - Terminologia utilizada no estudo do pensamento dos pais

TERMINOLOGIA	AUTORES QUE A UTILIZAM¹
Crenças ou Ideias	Sigel (1985), Goodnow (1985), Miller (1988), McGillicuddy-DeLisi (1985); Segal (1985); Jonhson e Martin (1985); Castro, (1994)
Teorias Implícitas	Vandenplas-Holper (1987), Sternberg (1985), Mancuso e Handin (1985)
Representações Sociais	Mugny e Carugati (1985), Molinari e Emiliani (1990), D' Alessio (1990)
Atitudes Parentais	Baumrind (1967); Holden e Edwards (1989),
Atribuições Parentais	Dix e Grusec (1985); Holloway e Hess (1985)
Percepções Parentais	Rubin e Mills (1985)

A utilização desta terminologia está associada ao facto dos diferentes estudos sobre o pensamento dos pais, na ausência de um quadro epistemológico autónomo, enraizarem os seus fundamentos em diferentes correntes teóricas da sociologia e da psicologia.

¹ por vezes o mesmo autor utiliza mais do que um termo no seu trabalho

Sem prejuízo da especificidade de cada um dos estudos, julgamos que é importante voltar a realçar o facto de que, todos eles, têm contribuído para o aprofundamento de uma área do conhecimento nascente que Sigel (1985) nomeou como Estudo do “Pensamento Educativo dos Pais”.

Importará, no entanto, situar a terminologia própria de cada um destes tipos de abordagem, para que possamos clarificar o nosso próprio enquadramento conceptual e terminológico.

3.1 - Representações e Teorias Implícitas, Atitudes e Crenças e Ideias

Sendo aquelas que mais frequentemente têm sido utilizadas, importa agora referir, ainda que sucintamente, o que tem sido entendido por estas diferentes designações para que possamos situar a nossa opção terminológica neste trabalho.

Representações Sociais e Teorias Implícitas

O conceito de Representação Social (Moscovici, 1961) é um conceito muito utilizado por investigadores preocupados com a compreensão da natureza social do conhecimento que o homem adquire ao longo de toda a sua vida.

O conceito de Representação Social visou inicialmente a compreensão de um fenómeno particular - a difusão e apropriação do conhecimento científico, das suas teorias e dos seus conceitos, pelo Homem comum. Estendeu-se, posteriormente, a outras áreas do conhecimento, sublinhando,

fundamentalmente, como o pensamento é construído na interação social, integrando significados socialmente partilhados (Vala, 1993).

No estudo do pensamento dos pais, este conceito reflecte a preocupação dos seus utilizadores pela natureza social das ideias parentais, reflectindo-se nestes trabalhos a influência da Sociologia e da Psicologia Social de orientação mais sociológica.

Entre os autores que recorrem às representações sociais encontramos, por exemplo, Mugny e Carugati (1985), Carugati (1990) e Molinari e Emiliani (1988).

O termo de Teorias Implícitas foi introduzido por Bruner e Tagiuri, em 1954, para descrever a possibilidade das pessoas realizarem inferências sobre os atributos de personalidade de outras pessoas. Este termo foi-se depois generalizando, deixando de se referir apenas às Teorias Implícitas da Personalidade para se alargar a muitas outras áreas do comportamento humano. Muitas vezes, em sua substituição, surgem as designações de Teorias do senso comum, Teorias ingénuas, Teorias populares ou Teorias do Homem da rua.

A designação de Teorias Implícitas pretende evidenciar o carácter inferencial destas teorias, que não são necessariamente conscientes, por oposição às teorias científicas, de carácter dedutivo (Bruner e Tagiuri, 1954).

No estudo do pensamento educativo dos pais, encontramos estudos que têm utilizado o conceito de Teorias Implícitas. Os trabalhos de

Vandenplas-Holper (1987) são disso um exemplo. Esta autora refere-se a este conceito como *"les connaissances relatives aux besoins des enfants, au processus du développement et à l'action éducative des parents, des enseignant(e)s ou des éducateurs que sans avoir la formation professionnelle de psychologues ou de psychiatres prennent en charge l'éducation des enfants dans le cadre de la famille ou d'institutions telles que la crèche et l'école."* (Vandenplas-Holper, 1987:18).

Atitudes e Crenças

O conceito de atitude é dos mais antigos dentro da Psicologia Social e, sendo muito controverso, é simultaneamente dos mais utilizado (Lima, 1993).

Para a Psicologia Social este conceito respondia à expectativa de encontrar um termo que permitisse pensar, simultaneamente, o social e o individual (Allport, 1954). As atitudes são inferências mentais individuais que determinam as respostas reais e potenciais dos indivíduos ao mundo social (Allport, *op. cit.*). Como são sempre dirigidas a um objecto, podem definir--se como um estado mental de indivíduo em relação a um valor (*e. g.* Castro, 1994 a).

Após uma época (entre os anos 20 e 30), em que predominava a preocupação com a medição das atitudes (data desta fase a construção da tão utilizada escala de Likert para medição das atitudes), nos anos 50 e 60 encontramos o estudo das atitudes principalmente preocupado com os processos dinâmicos das atitudes, nomeadamente a sua mudança (Festinger, 1957). Nos anos 70 e seguintes, com a influência dos estudos sobre a cognição social, as atitudes são definidas como experiências

subjectivas dos indivíduos em relação a um objecto e possuindo uma dimensão avaliativa (*e. g.* Lima, 1993).

Procurando a estrutura das atitudes, Rosenberg e Hovland (1960) definem um modelo tridimensional das atitudes. Neste modelo uma atitude caracteriza-se por possuir três componentes inter-relacionadas:

- o afectivo (incluindo sentimentos face aos objectos e avaliações deste);
- o cognitivo (crenças sobre o objecto);
- o comportamental (comportamentos observáveis face ao objecto).

Para Fishbein e Ajzen (1980) o comportamento dos indivíduos face a determinado objecto depende das atitudes relativas a este (as crenças e a avaliação dos resultados esperados) e da norma subjectiva que lhes serve de referência. Neste modelo, assim, o conceito de atitude torna-se unidimensional, restringindo-se à dimensão cognitiva referida por Rosenberg e Hovland (1960).

Consideramos que é este, fundamentalmente, o argumento que faz com que, ao longo da literatura sobre o pensamento dos pais, encontremos, por vezes utilizado indiferentemente, tanto o termo atitude como o de crença.

A defesa da fecundidade do estudo das crenças dos pais para a compreensão do desenvolvimento da criança foi elaborada por Sigel (1982, 1985, 1986), no início dos anos 80.

Esta noção de crenças foi pela primeira vez introduzida por Rokeach (1954, 1980) embora na concepção de Sigel apareça com um maior ênfase nos seus aspectos cognitivos (Carugati, 1990). Na perspectiva de Sigel

(1985), as crenças são vistas como constructos cognitivos utilizados pelos pais nos contextos de interacção com os filhos. Desenvolveremos, no ponto seguinte deste trabalho, o modelo de sistemas de crenças deste autor.

De acordo com Miller (1988), o termo “crença” corresponde às concepções que os pais têm da realidade. Como tal, este termo não engloba nem os objectivos nem os valores educativos dos pais, mas apenas as ideias que os pais possam ter relativamente ao desenvolvimento dos seus filhos. O termo crenças é, por isso, associado a significados como “esquemas”, “atribuições”, “ideias”, “julgamentos” ou “cognições”. Por este facto, o mesmo autor, considera este termo suficientemente abrangente para referir o objecto dos estudos sobre o pensamento educativo dos pais.

Ideias

Os termos ideias e crenças são utilizados indiferenciadamente por Sigel (1992) e outros autores (cf. quadro I.2). Goodnow e Collins (1990) defendem que o termo “ideias” é mais adequado para descrever o objecto de estudo da investigação sobre o pensamento dos pais. Os autores apresentam a sua crítica ao termo crença pois *“Belief is less easy to set aside. It is now in fairly wide usage (e. g. Sigel, 1985b). It captures the sense of parents’ ideas as constructions, as “statements of truth” from the parents’ viewpoint (Sigel, 1985a). (...)*

It has also the appeal of suggesting some of the features we wish to see acknowledged in research on parents’ ideas: namely, the recognition that parents’ ideas are often marked by a touch of myth, are linked to action, have a possible «executive» function, are suffused with affect, and are often accompanied by a sense of attachment and ownership on the part of the believer.

Nonetheless, "belief" remains for us an awkward term.(...) It has at the one time both the connotation of certainty and a suggestion of doubt or "cognitive hesitation (Bogdan, 1986,p.2)" (p. 12 -13)

Embora nos seus primeiros trabalhos utilizem os termos “ideias” e “crenças” simultaneamente, para Goodnow e Collins (1990) referir “ideias” em vez de “crenças” é optar por um termo mais neutro.

Isto não quer dizer que as ideias dos pais sejam inertes ou frias, pois o termo “ideias” remete igualmente para a acção e mistura-se igualmente com os afectos, mas apenas que este será um termo menos contaminado pelos arquétipos conceptuais da psicologia ou da sociologia.

Reconhecendo as propriedades das acepções apresentadas para os termos Crenças e Ideias, utilizá-lo-emos neste trabalho de forma indiferenciada.

3.2 - Aprofundamento do conceito de Crenças Parentais e do modelo teórico de referência

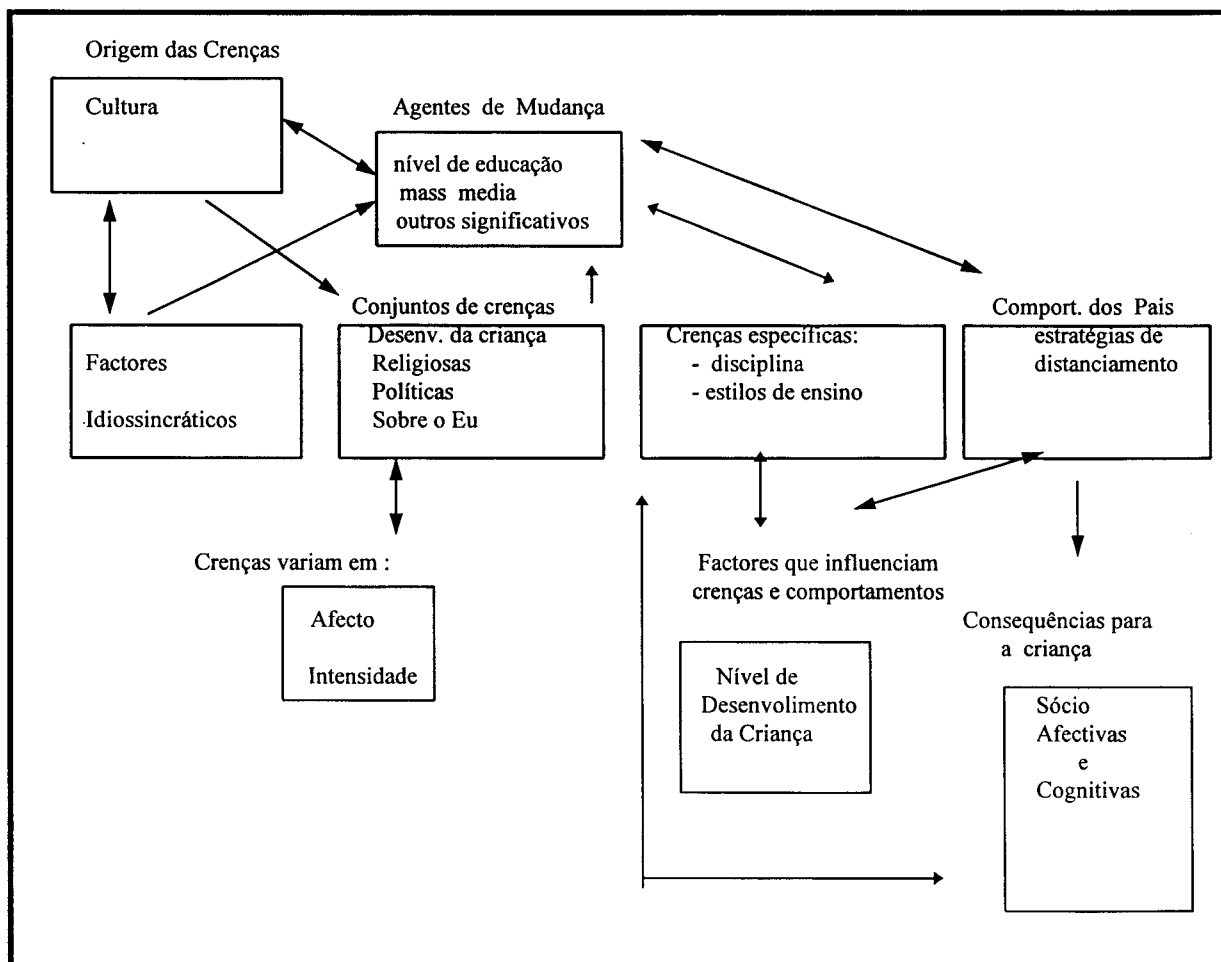
Para aprofundar o significado do conceito de crenças parentais e estabelecer o modelo teórico de referência da nossa investigação, recorreremos aos trabalhos de Sigel e colaboradores (1985, 1992).

Para estes autores, as crenças parentais, ou seja, as construções que os pais fazem sobre a educação e desenvolvimento da criança, são conceptualizadas como cognições organizadas em esquemas. Para o seu portador, as crenças são baseadas em conhecimentos e aceites como verdade.

Desta forma, as crenças são teorizadas como *"(...) knowledge in the sense that the individual knows that what he (or she) espouses is true or probably true, and evidence may or may not be deemed necessary; or if evidence is used, it forms a basis for the belief but is not the belief itself."* (Sigel, 1985: 348)

Sigel (1986) refere-se a um modelo estrutural de compreensão das crenças parentais, tentando estabelecer a ligação entre as crenças dos pais sobre a educação e o desenvolvimento dos seus filhos, o seu comportamento educativo e as características do desenvolvimento daqueles (Figura I.1).

Figura I.1 -Esquema das relações crenças-comportamento (Sigel, 1986)



Este modelo não representa uma visão sequencial e unidirecional em que se concebe que as crenças determinam directamente o comportamento parental, e este, por sua vez, o desenvolvimento dos filhos.

Neste modelo, Sigel procura compreender as ligações entre as variáveis socioecológicas gerais (como por exemplo o estatuto socioeconómico e o nível educacional), as constelações familiares (número de crianças e espaço entre elas) e as capacidades cognitivas específicas da criança. Desta forma, preconiza-se que o comportamento manifesto da criança, assim como as variáveis de contexto onde o comportamento dos pais ocorre, são factores modeladores tanto dos comportamentos, como das crenças parentais.

Nesta perspectiva, as crenças guiam não só a acção dos pais, como a própria selecção dos acontecimentos a que estes irão reagir. Assim, por exemplo, o sistema de crenças dos pais acerca dos processos de aprendizagem modela as acções dos pais e influencia o desenvolvimento da criança.

Não se pode, no entanto, esperar uma correspondência unívoca entre crenças e comportamentos, uma vez que, em muitos casos, existe uma associação de diferentes crenças a determinar a acção dos pais.

De facto, a investigação desenvolvida desde o final dos anos oitenta e o início dos anos noventa, não tem confirmado as expectativas teóricas da ligação directa entre crenças e comportamentos pois *“Although some beliefs tend to be predominantly expressed in a particular way (e. g., cognitive processing and distancing), there is no rational basis for expecting one-to-one correspondence. Such variations in the belief-behavior connection are due not only to the context in which the*

belief is assessed, but also to sample characteristics (e. g., gender differences between parents).” (Sigel, 1992: 450)

De acordo com Sigel, isto não significa contudo que esta ligação não exista e que não seja importante estudá-la: *“The original view was that parents’ beliefs are general and transcend specific knowledge domains. (...) The thought was that the belief would be expressed in ways consistent with the belief.(...) The results presented in this chapter were contrary to the expectations. Beliefs regarding knowledge acquisition are in part contingent on the knowledge domains; the beliefs are expressed in different ways, that is, there is no one-to-one correspondence between a held belief and its instantiation. Finally, the belief-behavior connection is found most often when the belief and the behavior expressing it share a common context (...).” (Sigel, op. cit.: 453).*

Assim as crenças podem conceber-se num quadro hierárquico, havendo umas mais abstractas e outras de nível mais concreto, ou seja, mais directamente ligadas às acções nos seus diferentes contextos. Esta ligação das crenças às acções pode ser observada nas estratégias de ensino dos pais, as quais têm um impacto directo no desenvolvimento dos filhos.

Para Carugati (1990) a originalidade do trabalho de Sigel está na ligação que compreende as crenças como variáveis mediadoras entre a constelação familiar, o estatuto socio-económico e as práticas parentais, na determinação do desenvolvimento infantil.

Sigel (1985) alerta para a complexidade que envolve o estudo do pensamento educativo dos pais. Para obviar a esta complexidade, o autor propõe que futuras investigações analisem apenas algumas das suas componentes de cada vez, embora mantenham o modelo global como referência.

Segundo o autor, os domínios das crenças podem ser entendidos como esquemas organizados cujas fronteiras guardam uma certa permeabilidade. Assim, as crenças parentais podem mudar quando uma nova informação é assimilada, causando a reorganização do sistema de crenças existente: *"The sources of these beliefs are cultural conventions and idiosyncratic personal experience. However, beliefs are not necessarily static, but are subject to change through the life cycle as a function of education (Laosa, 1982), media exposure, and relationships with significant others"* (Sigel, 1985: 357)

As crenças parecem assim construir-se, na sua forma geral, através da experiência pessoal e corresponder à definição de uma realidade psicológica individual.

No entanto, ao assinalar o carácter dinâmico e permeável a influências externas oriundas de diversas origens das crenças, o autor salienta a forma como estas podem ser susceptíveis a factores como as normas culturais.

É desta concepção de crenças que partimos no nosso estudo, sendo para nós particularmente importante a proposta de Sigel sobre o carácter simultaneamente cultural e pessoal da sua origem .

Porque a variabilidade das ideias dos pais, um tema que se relaciona de perto com a questão das origens das ideias dos pais nos parece constituir um elemento importante e pouco conhecido no domínio do estudo do pensamento educativo dos pais, assumimos tomá-lo como objecto de preocupação no nosso estudo. Os capítulos que se seguem são dedicadas ao desenvolvimento desta temática, iniciando-se com a caracterização das

ideias educativas dos pais para depois partir para a compreensão da sua variabilidade.

4 - Estrutura e conteúdo das ideias parentais

Os pais possuem ideias muito variadas sobre a educação e desenvolvimento dos filhos, que podem ser descritas pelo seu **conteúdo** (Goodnow e Collins, 1990). Os trabalhos sobre o conteúdo das ideias dos pais referem-se muito frequentemente às origens dessas ideias, ou seja às questões da **variabilidade dos conteúdos das ideias** assumidas pelos diferentes pais.

Por razões de organização da nossa exposição, no presente capítulo referir-nos-emos apenas à problemática do conteúdo das ideias dos pais sobre a educação e desenvolvimento dos filhos, transferindo para o capítulo seguinte a discussão sobre as suas origens.

Porque ultrapassaríamos o âmbito dos objectivos do nosso estudo, não serão analisados os pressupostos teóricos da temática correspondente às relações entre conteúdos das ideias dos pais, as suas práticas educativas e o desenvolvimento da criança.

Os estudos sobre o conteúdo das ideias do pais podem ser divididos segundo Goodnow e Collins (1990) em duas grandes categorias: **estudos sobre as ideias dos pais sobre o processo do desenvolvimento dos seus filhos; e estudos sobre as ideias dos pais sobre as condições de realização desse desenvolvimento.**

A primeira linha de estudos, segundo os mesmos autores, pode ainda sistematizar-se em várias sub-temáticas: trabalhos dirigidos à análise das ideias sobre os objectivos dos pais; estudos sobre as ideias referentes à natureza da

criança; sobre ideias respeitantes às fases do desenvolvimento dos filhos (ver quadro I.3).

Quadro I.3 - Autores e temas estudados em pensamento dos pais sobre o processo do desenvolvimento dos filhos

Temas	Subtemas	Autores ¹
Objectivos dos pais	<i>Qualidades que os pais querem ver desenvolver nos filhos</i>	LeVine (1974; 1988); Richman, Miller e Solomon (1988); Welles-Nystrom (1988); West (1988); Kohn (1977); Hoffman (1977), Burns, Homel e Goodnow (1984); Luster, Rhoades e Haas (1989); Gecas (1979); Antill (1987); Brooks-Gunn (1985); Siegal (1987); New (1988) e Belsky, Rovine e Fish (1989).
	<i>O que os pais querem dos filhos</i>	LeVine (1974, 1988); Hoffman (1988); Heath (1983); Helfer e Kempe (1986) e Poffenberger e Poffenberger (1973).
Ideias acerca da natureza da criança	<i>Natureza inicial da criança</i>	Emiliani e Molinari (1988); Fischer e Fischer (1963) e Kojima (1986, 1988).
	<i>Natureza da vida com a criança</i>	Pharis e Manosewitz (1980); Ruble, Hackel, Fleming e Stangor (1988); Russell (1983) e Backett (1982).
Ideias sobre as fases do desenvolvimento	<i>Divisões e estádios</i>	Rogoff et al. (1975); Belsky et al. (1989) e Harkness et al. (1986).
	<i>Ligações entre as diferentes fases do desenvolvimento</i>	Hayes, Gunn e Price (1982); Vedeler (1987) e Blount (1972).
	<i>Impacto das fases e experiências precoces</i>	Tizard (1977).
	<i>Tempos esperados pelos pais para o aparecimento de diferentes capacidades</i>	Goodnow et al. (1984); Feldman e Quatman (1988); Rosenthal e Bornholt (1988); Hess et al. (1980); Ninio (1979), Edwards e Gandini (1988); Hess, Price, Dickson e Conroy (1984) e Belsky (1989).

¹ Todos os autores citados por Goodnow e Collins (1990)

A segunda linha de estudos (ver quadro I.4) referente aos trabalhos sobre as condições de desenvolvimento das crianças, engloba a análise do contributo de factores internos e externos sobre o desenvolvimento das crianças, da influência e responsabilidade dos pais e dos métodos que os pais utilizam para educar os seus filhos.

Quadro I.4 - Autores e temas estudados em pensamento dos pais sobre as condições do desenvolvimento dos filhos

Temas	Subtemas	Autores²
Ideias sobre a contribuição dos factores internos versus externos	<i>Hereditariedade/ Meio</i>	Antill (1987) e Mugny e Carugati (1985).
	<i>Atribuições</i>	Bar-Tal e Guttman (1981); Cashmore e Goodnow (1986); Dix e Grusec (1985); Dix <i>et al.</i> (1986) e Bugental <i>et al.</i> (1989).
Ideias sobre a responsabilidade dos pais	<i>Influência dos pais</i>	Ruth (1984); Emmerich (1969).
	<i>Áreas de responsabilidade</i>	Backett (1982); Knudson, Sommers e Golding (1980) e Smetana (1988).
	<i>Partilha de responsabilidade</i>	Weisner e Gallimore (1977); Watson e Russell (1988) e Larsen e Harris (1989).
Ideias sobre os métodos educativos utilizados pelos pais	<i>Métodos utilizados</i>	Bugental <i>et al.</i> (1989); Trickett e Susman (1988), Twentyman e Plotkin (1982), Kohn (1983); Backett (1982).
	<i>Preferências sobre métodos</i>	Leonard (1988); Janssens, Gerris e Janssens (1989); Siebenheller, Gerris e van Leeuwe (1988); Grusec e Kucznski (1980); Goodnow e Delaney (1989); Mancuso e Lehrer (1986) e Holden e Ritchie (1988).

Neste capítulo procuramos caracterizar o modo como os pais pensam a educação e o desenvolvimento dos filhos, na sua globalidade, e não apenas o que pensam sobre uma temática específica do desenvolvimento dos seus filhos, pelo que optámos por resumir cinco trabalhos que, na nossa perspectiva, são os mais significativos do pensamento dos pais sobre esta temática.

² Todos os autores citados por Goodnow e Collins (1990)

O primeiro trabalho que apresentamos é um trabalho que consideramos importante por ter sido um dos primeiros a ser efectuado nesta área e que marcou, e marca, a investigação subsequente sendo, no nosso entender, uma referência teórica obrigatória.

Os trabalhos do “Educational Testing Service (ETS)” nos Estados Unidos

Uma das primeiras linhas de investigação no âmbito do pensamento dos pais sobre a educação e desenvolvimento dos filhos foi criada pela equipa do *Educational Testing Service (ETS)* da Universidade Americana de Princeton, cujos principais investigadores são Irving Sigel e Ann McGillicuddy-DeLisi. Estes investigadores iniciaram o seu trabalho em 1978 (Sigel, 1986).

Assumindo que o comportamento dos pais poderia ser reflexo das suas cognições e/ou construções sobre o desenvolvimento das crianças estes investigadores começaram por procurar saber como estudar as crenças dos pais. Para este efeito, entrevistaram os pais sobre um conjunto de situações caracterizadoras de problemas frequentes do quotidiano de qualquer família com filhos pequenos para educar, de forma a recolher uma amostragem razoável do tipo de construções dos pais sobre os problemas (McGillicuddy-DeLisi, 1982, 1982a).

A partir dos resultados obtidos os autores retiraram duas conclusões importantes: os pais detinham um complexo conjunto de construções acerca do desenvolvimento das crianças; e muitas das construções acerca do desenvolvimento das crianças baseavam-se nas experiências pessoais passadas dos pais, quando crianças e nas experiências actuais como pais dos seus filhos (McGillicuddy-DeLisi, 1982, 1982a).

Estas conclusões foram então enquadradas pelos autores segundo a Teoria dos Constructos Pessoais de Kelly (1955).

A noção de constructo pessoal foi inicialmente assumida como muito próxima da ideia de crença. De acordo com Sigel (1986):

«(...) Kelly's notion of personal construct and my notion of belief are in some ways similar, but derived from different conceptual frameworks. Kelly's personal construct theory initially provided a point of departure for conceptualization of beliefs because it appeared to be compatible with the piagetian orientation my colleagues and I shared. (...) »(p. 42-43)

No entanto, Sigel nos trabalhos seguintes, desenvolve todo o seu modelo de sistemas de crenças (cf. capítulo 3), afastando-se desta posição inicial baseada em Kelly.

Na sequência deste primeiro trabalho foram efectuados mais dois estudos por esta equipa, envolvendo ambos 120 famílias.

No primeiro estudo, as famílias estudadas pertenciam à classe média e à classe trabalhadora, distinguindo-se pelo número de filhos. No segundo, as famílias diferenciavam-se por umas terem uma criança com problemas de comunicação e as outras não terem.

Os objectivos do primeiro trabalho visaram a compreensão de como as crenças dos pais e os seus comportamentos educativos eram ou não influenciadas pelo número de filhos e sua posição na fratria (indicador da experiência pessoal dos pais) e pela pertença a diferentes grupos sociais. Para o segundo, o objectivo foi

perceber como é que as crenças dos pais apareciam em função dos problemas de comunicação das crianças.

Foram encontradas 47 categorias de crenças das quais os autores retiveram 16 para análise factorial em função da sua frequência e distribuição. Os itens seleccionados foram objecto de uma factorização, através de uma Análise Factorial em Componentes Principais, onde foi utilizada uma rotação ortogonal que resultou em dois factores. Mães e pais foram estudados em separado. O primeiro factor relativo aos resultados com as mães, compôs-se das seguintes variáveis: experimentação, estádios, competência, conflito e equilíbrio. Este factor representava a crença das mães relacionada com a ideia de que o desenvolvimento do conhecimento na criança se constrói a partir da experiência e em direcção à abstracção. Os dados referentes às crenças dos pais foram analisados da mesma forma, produzindo um conjunto diferente de factores, indicativos de que estes acreditam que o desenvolvimento dos seus filhos é função da interacção entre processos internos e o *feedback* do meio.

Assim, os pais que viam a criança como activa partilhavam de uma visão constructivista da criança, com referência a constructos como a experimentação, estádios de desenvolvimento ou competência para uma tarefa. A maioria dos pais aderiam a uma espécie de visão interacionista do modo como as crianças se desenvolviam.

Sigel (1986) e McGillicuddy-Delisi (1982) concluíram que, embora as crenças possam ser identificáveis como unidades singulares, elas formam conjuntos coerentes de pensamento. Os autores encontraram como factores que modelavam as crenças dos pais o grau educacional dos pais, a experiência com crianças e o sexo do progenitor e o sexo da criança.

Outro trabalho importante desta equipe é o trabalho de McGillicuddy-DeLisi (1992) sobre as ideias dos pais sobre como as crianças se desenvolvem no domínio pessoal-social. A amostra incluía famílias intactas de nível médio e médio-alto com filhos na escola primária. A autora utilizou um questionário com 53 itens construídos a partir de frases caracterizadoras das principais teorias dentro da psicologia do desenvolvimento: Aprendizagem social, teoria das atribuições, teoria psicanalítica, teorias genéticas e biológicas, teorias constructivistas e teoria da aprendizagem operante. Incluía igualmente sete itens que se relacionavam com o conceito de género.

Neste estudo, os pais concordaram mais com as teorias constructivistas e com as teorias das atribuições como visões do desenvolvimento pessoal-social dos filhos. Em seguida, com as teorias da aprendizagem operante e da aprendizagem social. As teorias com que estes pais concordaram menos foram as teorias psicanalíticas e com as inatistas.

Referimos de seguida o estudo de Palacios *et al.* (1992) que desenvolve uma tipologia de pais de acordo com as suas ideias sobre o desenvolvimento e educação dos filhos. No nosso entender, este trabalho aprofunda o tema já desenvolvido pela equipa de Sigel, mas numa perspectiva teórica diferente, e evidencia a consistência interna das ideias dos pais.

***Estudo sobre as ideias dos pais sobre desenvolvimento e educação dos filhos
(Universidade de Sevilha)***

Palacios, Gonzáles e Moreno (1992), estudaram o conteúdo e estrutura das ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento dos filhos. Estes autores defendem que as representações que os pais têm da criança, do seu desenvolvimento presente e potencial (numa perspectiva Vigotskiana), da sua

capacidade para a influenciar e de exercer essa influência da melhor maneira, influencia o desenvolvimento potencial da criança na zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky. Torna-se assim essencial a adequação entre aquilo que a criança já faz e a estimulação que a desenvolve .

O trabalho desenvolvido por estes autores em 1992 surge na continuação dos trabalhos de Palacios de 1988, em que este estabelece uma tipologia de pais baseada nas ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento dos filhos: os tradicionais, os modernos e os paradoxais.

Os **pais tradicionais** caracterizam-se por ter uma visão pessimista quanto ao desenvolvimento dos filhos e uma visão inatista da origem das características psicológicas dos filhos. São pessimistas em relação às suas próprias capacidades para influenciar a criança e o seu desenvolvimento. Acerca da educação dos filhos as suas atitudes são de natureza autoritária e possuem ideias estereotipadas sobre a socialização de rapazes e de raparigas.

Os **pais modernos** caracterizam-se por terem expectativas positivas quanto ao desenvolvimento dos seus filhos e por estarem, em geral, de acordo com as teorizações da Psicologia. Para estes pais as características psicológicas dos filhos são resultado da interacção entre a natureza original da criança e a educação que esta recebe. Como pais, descrevem-se como sendo capazes de influenciar o filho e como sendo educacionalmente autoritários. Não possuem ideias estereotipadas acerca da socialização de rapazes e raparigas.

Os **pais paradoxais** caracterizam-se por possuírem ideias inconsistentes acerca dos seus filhos, ou seja, num momento podem dizer que a criança começa a entender a linguagem dos adultos no primeiro ano de vida e no momento

seguinte dizer que se deve começar a falar com as crianças aos 2-3 anos. Possuem expectativas quanto ao desenvolvimento dos seus filhos demasiadamente optimistas e, por vezes, podem considerar-se como não realistas. Todavia, paradoxalmente, nos seus planos de acção não tiram vantagem dessa expectativa tão positiva. Estes pais representam o comportamento dos filhos como função do ambiente, mas têm uma baixa expectativa acerca da sua capacidade pessoal para influenciar a criança. Neste sentido atribuem frequentemente a outras pessoas, mais do que a eles próprios, a capacidade de dar forma ao desenvolvimento da criança. Relativamente à socialização dos rapazes e das raparigas, estes pais, podem, ou não, possuir ideias estereotipadas.

Em 1992, estes autores colocaram a hipótese de que as diferentes interacções dos pais com os seus filhos poderiam ser resultado destes diferentes tipos de ideias sobre a criança e sua educação. Desenvolveram então um trabalho que envolveu 139 indivíduos, na sua maioria casais, cujos filhos tinham em média 22 meses e meio. A amostra envolvia pais de zonas de residência em meio rural e meio urbano, e com níveis de escolaridade igualmente muito diversificados. As ideias destes pais sobre educação e desenvolvimento dos filhos foram recolhidas através de um questionário com 114 questões relativas a um vasto leque de conteúdos. Nestes conteúdos incluíam-se aspectos como: a utilização pelos pais de diferentes canais de informação e apoio; os problemas relacionados com o desenvolvimento e educação de crianças; as capacidades atribuídas ao feto, ao bebé e à criança pequena; a influência da natureza *versus* cuidados prestados ao bebé em diferentes factores psicológicos; a relação mãe bebé na gravidez; o papel do pai; as práticas relacionadas com o crescimento e educação das crianças; as ideias sobre estimulação cognitiva e linguística e o desenvolvimento psicossocial da criança; as atribuições, expectativas e valores,

ideias acerca de creches e jardins de infância; a percepção deles próprios como pais e a influência da sua experiência como pais nas suas ideias.

As mães e os pais responderam separadamente a este questionário, que foi preenchido em casa dos próprios, pelo investigador, através de uma entrevista. Os dados obtidos foram processados através de uma análise de correspondências múltiplas, seguida de análise de *clusters*, no sentido de obter as dimensões ou factores que pudessem agrupar os itens. Como resultado, foram encontrados novamente os três tipos de pais: tradicionais, modernos e paradoxais.

Os autores concluem que as classes de pais encontradas estão de algum modo relacionadas com o nível educacional, mas que não existe uma correspondência perfeita entre estas duas variáveis, por razões que os autores atribuem à heterogeneidade do estatuto dos pais paradoxais, onde se podem encontrar tanto pais com baixo como com médio ou alto nível de escolaridade. Desta forma, o agrupamento dos sujeitos de acordo com as suas ideias tornou-se mais preditivo do tipo de interacção dos pais com os filhos, que o seu agrupamento de acordo com o nível de escolaridade.

Apresentamos agora um estudo recente efectuado em Portugal sobre o conteúdo das ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento dos filhos, cujos resultados apontam para conteúdos de crenças parentais muito próximas das encontradas pelos autores que temos vindo a referir. No nosso trabalho, este estudo revela-se de particular interesse por visar a população portuguesa.

Estudo das ideias dos pais portugueses sobre educação e desenvolvimento dos filhos (ISCTE)

No âmbito de um programa de investigação sobre "Teorias de senso comum sobre educação e desenvolvimento das crianças" iniciado em 1991 por Monteiro, Castro e Ventura (1992; 1993) uma equipa da Secção Autónoma de Psicologia Social e das Organizações do Instituto Superior do Trabalho e das Empresas (ISCTE), Castro (1994) caracteriza as ideias dos pais portugueses com filhos na primeira fase do Ensino Obrigatório.

Esta autora parte da ideia de que as ideias dos pais devem reflectir as abordagens e combinatórias de abordagens que, ao longo do tempo, foram propostas e divulgadas quer pela Psicologia do Desenvolvimento quer por outra qualquer fonte científica do conhecimento e informação a que tenham tido acesso, bem como as suas experiências pessoais, a forma como estas foram elaboradas, e a uma série de factores, que incluem, entre outros, o momento histórico, a cultura, as disposições pessoais, o estatuto socio-económico e a identidade social.

A investigadora aplicou um questionário a 311 mães com crianças a frequentar a 1ª fase do Ensino Básico em três Escolas Públicas da cidade de Lisboa. A amostra é muito heterogénea do ponto de vista dos bairros de proveniência dos sujeitos, do seu nível de escolaridade, que integra todos os grandes grupos de escolaridade da população portuguesa, e dos grupos profissionais que preenchem o leque de alternativas propostas pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), com excepção dos trabalhadores agrícolas.

O questionário utilizado continha 42 questões colocadas às mães, e relativas a crenças sobre o desenvolvimento, educação e aprendizagem das crianças e natureza da infância, assim como os valores que desejam como matriz de

desenvolvimento de seus filhos e as vantagens e desvantagens que acreditavam advirem do facto de terem filhos.

Neste trabalho estuda-se a variabilidade daquelas crenças das mães segundo o seu grau de escolaridade. Esta variável foi organizada em 4 estados: até 4ª classe, do 6º ao 9º ano, do 10º ao 12º ano, de curso médio a licenciatura.

A análise da estrutura das crenças sobre o desenvolvimento e educação das crianças permitiu encontrar, através de Análises Factoriais, cinco agrupamentos representativos das diferentes opiniões expressas pelas mães.

O primeiro factor, denominado “**Tradicional**”, agrupa um conjunto de crenças que reflectem uma visão tradicional nos domínios da educação e da aprendizagem, atribuindo a responsabilidade da aprendizagem das crianças basicamente à escola, aos professores e à inteligência daquelas e insistindo na importância da aprendizagem formal. A esta visão tradicional de como as crianças aprendem e os professores devem ensinar junta-se a crença de que as crianças são seres basicamente semelhantes aos adultos.

O segundo factor, designado “**Educar é forçar**”, agrupa um conjunto de ideias que sublinham a necessidade de a educação moldar as crianças e precaver a livre expressão dos seus impulsos naturais, a qual seria prejudicial à sociedade e a elas próprias.

O terceiro factor, denominado de “**Auto-regulação**”, insiste na importância da autonomia e das aprendizagens informais, bem como nas capacidades auto-regulatórias das crianças.

O quarto factor, designado “**Inatismo**”, agrupa um conjunto de crenças que reflectem uma visão inatista e imobilista da natureza humana.

O último factor, denominado “**Bom Selvagem**”, reúne crenças que reflectem uma visão da natureza humana com raízes em Rousseau, defendendo que as crianças nascem boas e todas semelhantes.

O grupo de escolaridade das mães foi a única variável que determinou diferenças relevantes e bastante marcadas entre os factores extraídos pela Análise Factorial das crenças das mães, não tendo sido encontradas diferenças relativamente ao sexo da criança, percepção comparativa dos próprios filhos com as crianças da mesma idade e sexo, experiência parental e capacidade económica subjectiva.

Ideias referentes à aprendizagem: a representação social da inteligência

Um trabalho que, na nossa perspectiva, contribui significativamente para a compreensão das ideias parentais sobre a aprendizagem é o de Mugny e Carugati (1985) sobre as representações sociais da inteligência. Trata-se de um estudo realizado em dois países europeus (Suíça e Itália), envolvendo uma amostra bastante extensa de pais, professores de várias áreas de estudo e jovens estudantes sem filhos. Estes grupos foram escolhidos para evidenciar a extensão do universo consensual do discurso sobre a inteligência.

Para estes autores, a inteligência é concebida em termos da construção simbólica da realidade e vista ao mesmo tempo como origem e resultado do consenso social.

Neste trabalho de Mugny e Carugati (1985) foi estudado um vasto conjunto de temas incluindo opiniões acerca do desenvolvimento e inteligência; estratégias didáticas para lidar com o insucesso em matemática, línguas e desenho; imagens sobre a inteligência da criança; poder explicativo da ciência para as diferenças de inteligência, etc.

Nas conclusões do trabalho os autores referem que, em relação às representações sociais da inteligência, encontram diferenças entre o grupo de estudantes sem filhos e o de pais ou de professores. Estes dois últimos grupos defendem um conjunto de ideias que os autores denominam “**ideologia do dom**”, ou seja, a existência de um fundamento genético para as diferenças de inteligência, quer entre as crianças, quer entre os indivíduos em geral. Esta adesão marcada a este conjunto de ideias é compreendida pelos autores como a forma mais eficaz encontrada por estes grupos de estruturar as suas experiências de observação de sucesso e dificuldades nas crianças e de, ao mesmo tempo, se desresponsabilizarem.

Ao mesmo tempo, são também os pais e os professores os grupos da amostra que mais claramente fazem equivaler a inteligência ao conformismo às normas sociais e que mais claramente recorrem ao sucesso escolar como critério de inteligência.

Esta ideologia do dom é também mais fortemente subscrita pelos pais com mais do que um filho, por comparação com aqueles que apenas têm um filho, evidenciando o efeito da experiência parental sobre estas ideias.

Para os autores a identidade parental torna-se cada vez mais modeladora das ideias parentais à medida que passamos de grupos de não-pais para pais de duas

crianças, revelando que um verdadeiro processo de "socialização" acompanha a experiência de passar a ser pai, resultando na construção de um modelo interpretativo da realidade.

Para além destes fortes efeitos ligados à identidade social dos indivíduos, os autores encontram ainda outros efeitos menos marcados, como a tendência para as classes sociais menos favorecidas subscreverem mais do que as outras a teoria das diferenças naturais, e a ideia de que o desenvolvimento assentaria sobre a aprendizagem das regras sociais, sendo estes os núcleos centrais da sua representação.

Por outro lado, nas classes mais favorecidas, a representação social da inteligência parece estar menos cristalizada em torno de núcleos centrais, e ser, portanto, menos estruturada e mais fluída.

Por fim, quando se comparam as mães que trabalham fora de casa com as mães que não o fazem, os autores verificaram que são aquelas que trabalham no exterior que mais defendem que a criança desenvolve espontaneamente as suas capacidades inatas, nomeadamente a inteligência, uma diferença que os autores interpretam como desempenhando uma função justificativa da decisão de retomar o trabalho no exterior, que é acompanhada por uma maior confiança na escola por parte deste grupo de mulheres que trabalham fora de casa.

Os trabalhos de Mugny e Carugati (1985) revelam-nos a importância da socialização dos indivíduos nos seus grupos sociais de referência para a construção das suas ideias, constituindo um contributo importante nesta área.

Em suma, podemos dizer que todos estes trabalhos permitiram revelar que o pensamento dos pais é complexo, não se apresentando de forma atomista mas organizada, constituindo conjuntos estruturados.

Também podemos ver, nestes trabalhos, que o conteúdo e a estrutura das ideias dos pais são susceptíveis de serem estudadas dentro de diversos paradigmas teóricos e recorrendo a diferentes metodologias.

Após descrevermos, neste capítulo, alguns dos trabalhos mais relevantes sobre o conteúdo e a estrutura das ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento dos filhos, vamos em seguida discutir a sua variabilidade.

5 - A variabilidade das ideias dos pais

Após termos caracterizado o conteúdo das ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento dos filhos, importa agora compreender a variabilidade da sua estrutura e conteúdo, ou seja, porque é que uns pais, por exemplo, concordam com a ideia de que "quando as crianças nascem são todas semelhantes" e outros, pelo contrário, discordam.

Os estudos que descrevem o conteúdo das ideias parentais reportam-se frequentemente à questão da variabilidade das ideias. Desta forma, após identificarem conjuntos de ideias que definem o pensamento parental, como referimos no capítulo anterior, os autores tentam identificar os factores que modelam essas ideias e que são responsáveis pela sua variabilidade. Ou seja, interrogam-se sobre a origem das ideias parentais.

Miller (1988), numa revisão de literatura sobre as ideias dos pais acerca do desenvolvimento cognitivo das crianças, refere que a questão da origem das ideias dos pais é estudada pelos diferentes autores de duas maneiras:

- a) através de **trabalhos de comparação de grupos de pais**, que se assume diferirem na sua experiência com crianças, ou em outras variáveis, como aspectos étnicos, estatuto socio-económico, nível de escolaridade, etc.;
- b) através de **trabalhos que perguntam directamente aos pais** quais as experiências potencialmente importantes para a construção das suas ideias, como sejam o recurso a livros e especialistas, a reacção a conselhos de amigos, etc.

Neste capítulo, iremos referir estes dois tipos de trabalhos, que na nossa perspectiva, constituem duas lógicas complementares de compreensão da variabilidade das ideias dos pais e cujo contributo se revela igualmente rico.

O primeiro tipo de trabalhos remeteria para a questão da **origem das ideias dos pais** e para a compreensão da sua variabilidade através da análise do impacto das variáveis escolhidas pelo investigador sobre o conteúdo das ideias dos pais, independentemente da consciência que estes possam ter da sua potência ou força modeladora.

O segundo tipo foca a questão da origem das ideias dos pais através da identificação das **fontes que, na perspectiva dos pais**, são importantes para a construção das suas ideias. Trata-se de uma abordagem explicitamente constructivista, defendendo a ideia de que, todos nós, construímos as nossas ideias a partir da experiência.

Desta forma, importa distinguir estas duas abordagens do problema da variabilidade das ideias dos pais, tendo nós optado neste trabalho, por designar a primeira como abordagem **centrada na origem das ideias parentais** e a segunda como abordagem **centrada nas fontes das ideias parentais**.

Não encontrámos na literatura esta distinção por nós introduzida e o próprio Miller (1988) refere origens e fontes com o mesmo vocábulo inglês *sources* distinguindo apenas, como referimos, a diferença entre a forma como podem ser estudadas.

Na revisão bibliográfica que efectuamos encontrámos uma série de artigos que, paralelamente, ou na sequência da sistematização de Miller (1988) referem o

tema das origens das ideias dos pais, mas com sistematizações diferentes da proposta por este autor.

Como exemplo, referimos Goodnow e Collins (1990) cuja sistematização, apresentando igualmente duas formas principais de tratar o tema da origem das ideias na literatura, divide, no entanto, os trabalhos em função dos quadros teóricos de referência que estão na sua origem.

Assim, aqueles autores agrupam um primeiro tipo de trabalhos dentro de um quadro de referência psicológico, que defende que a origem mais importante das ideias dos pais é a experiência directa com os filhos. E reúnem num segundo tipo de trabalhos, aqueles com referências essencialmente antropológicas ou sociológicas, que defendem o papel preponderante que têm as imagens culturais da criança e do seu desenvolvimento existentes nas diferentes culturas, sobre o conteúdo do pensamento dos pais. Os primeiros comparam amostras que diferem entre si na experiência com crianças e os segundos comparam amostras que diferem entre si por diferentes exposições culturais.

A distinção entre origens e fontes que introduzimos neste trabalho poderá, na nossa perspectiva, ser útil na medida em permita perceber o peso relativo dos dois tipos de factores ou a sua eventual independência. Esta possibilidade poderá ser importante para o estudo da variabilidade das ideias parentais e útil nas áreas de intervenção em Educação Familiar.

5.1 - Trabalhos sobre a origem das ideias dos pais

Segundo a sistematização de Miller (1988) passamos a referir os trabalhos comparativos entre grupos de pais.

Trabalhos que exploram o impacto da experiência sobre as ideias dos pais

Estes trabalhos procuram perceber como é que, em diferentes grupos de pais, as ideias se constróem e modificam com a experiência. Na base da maioria dos estudos sobre o impacto da experiência nas ideias educativas parentais, encontramos a defesa da ideia de que os pais pensam a realidade que os envolve de um modo científico, sendo vistos como estando sempre a testar um conjunto de ideias. Esta perspectiva teve uma larga repercussão entre os investigadores de formação em Psicologia, pois segundo Goodnow e Collins (1990) encaixa-se muito bem com uma ideia da Psicologia em que os adultos são vistos como pensado o mundo que os rodeia de um modo paralelo ao modo científico.

A experiência dos pais com os próprios filhos é considerada por muitos autores (Palacios, 1988) uma das forças moderadoras das suas ideias, embora os resultados da investigação empírica não o confirmem. Para Palacios (1988), os resultados dentro deste âmbito podem mesmo ser considerados como contraditórios.

Assim, por um lado, temos os trabalhos que efectivamente confirmam que é a experiência de educar os filhos que está na origem das ideias dos pais e é responsável pela sua variabilidade, como, por exemplo, Holloway e Hess (1985), McGillicuddy-DeLisi (1982, 1982a), Mugny e Carugati (1985), Sigel *et al.* (1980) e Stevens (1984).

De outro lado, temos os trabalhos que não encontram diferenças no conteúdo das ideias educativas entre grupos de pais que diferem entre si pela experiência, como por exemplo Goodnow (1985) e Ninio (1979).

Também alguns estudos colocaram dúvidas sobre a pertinência de considerar o impacto da experiência parental como decisivo, como exemplo, Goodnow e Collins (1990) referem os trabalhos que mostraram que os pais sentem capacidade de ajuizarem sobre a personalidade e temperamento dos filhos recém-nascidos apenas 24 horas depois do nascimento.

Outro dos factores que tem posto em causa a avaliação dos efeitos da experiência parental são os chamados “efeitos de segunda ordem” (*e. g.* Goodnow e Collins, 1990). De facto, a avaliação da informação do pai (masculino) sobre o filho pode estar apenas a reflectir ideias que lhe apareceram “via mãe”, ou que são reinterpretadas por ela. Goodnow e Collins (1990) alertam também para a necessidade de pensar nas ideias do pai e da mãe de uma mesma criança, como possível resultado da influência da opinião de um sobre o outro e não como reflexo da interacção directa com a criança.

Face a estes resultados, Goodnow e Collins (1990), sugerem que a investigação nesta área não se deve cingir ao sentido restrito de experiência directa com os filhos, mas englobar também o sentido mais lato da experiência social geral, como por exemplo, a experiência profissional dos pais.

A profissão dos pais pode influenciar as ideias destes pelo facto de os sensibilizar para a importância de desenvolver nos filhos determinado tipo de qualidades (*e. g.* Kohn, 1977), ou ainda trazer como consequência a transferência para a área familiar de um determinado tipo de interacção com as pessoas (Finch, 1977 *cit. in* Goodnow e Collins, 1990).

Esta ideia é reforçada por Molinari e Emiliani (1987, 1990), que referem que as mães/professoras trazem para casa, da escola onde trabalham, um certo estilo de

interacção baseado no que acontece na sala de aula. Estas autoras referem que as professoras quando comparadas com mães que trabalham como administrativas ou como donas de casa a tempo inteiro, valorizam mais o que as crianças fazem sem serem ensinadas e o impacto do carácter da criança no seu comportamento.

Também Mugny e Carugati (1985), no trabalho sobre as representações sociais da inteligência que referimos no capítulo anterior, quando compararam as mães que trabalham fora de casa com as mães que não o fazem, o autores verificaram que são aquelas que trabalham fora de sua casa que mais defendem que a criança desenvolve espontaneamente as suas capacidades inatas, nomeadamente a inteligência. Estes autores interpretam esta diferença como desempenhando uma função justificativa da decisão de trabalhar fora de casa, que é acompanhada por uma maior confiança na escola pelo grupo de mães que trabalham fora de casa, quando comparadas com as que não trabalham.

Greenberger e Goldberg (1989 *cit. in* Goodnow e Collins, 1990) referem igualmente que os efeitos do conflito entre papéis pessoais e profissionais, vivido pelos pais, se reflectem na percepção que os pais têm dos seus filhos. Desta forma, advertem que percepções tendencialmente negativas da criança estão geralmente associadas, tanto nos pais como nas mães, a fortes graus de tensão entre papéis. Por sua vez, graus elevados de satisfação de ambos os pais dentro do casal, estavam associados a percepções positivas da criança. Para as mães, mas não para os pais, a conciliação entre o trabalho e a tarefa de ser mãe, apareceu associada com uma imagem mais positiva da criança.

A leitura destes resultados é complexa. No entanto, eles parecem apontar para a importância da dinâmica que se estabelece entre as áreas profissional e familiar.

O papel preponderante da experiência directa com crianças como fonte das ideias parentais também é igualmente questionado quando consideramos as variações históricas da imagem de criança hoje tão bem documentadas (Ariés, s/d; Pinchbeck e Hewitt, 1969 *cit. in* Goodnow e Collins, 1990). Estes estudos sugerem que existem variações históricas importantes nas concepções sobre a criança e o seu desenvolvimento e que as ideias dos pais têm sempre de ser compreendidas em função dos contextos socio-culturais em que aparecem.

Este conjunto de trabalhos remete para questões que põem em causa a experiência parental como única fonte das ideias parentais e desafiam a nossa reflexão para a considerar como uma entre outras origens possíveis.

Estudos que exploram o impacto da cultura sobre as ideias dos pais

Não sendo as diferenças na experiência capazes de explicar a variabilidade de ideias assumidas pelos pais, e considerando a insuficiência de uma visão marcadamente psicológica da origem das ideias parentais, muitos investigadores, enquadrando os seus trabalhos numa vertente mais sociológica ou antropológica, procuram nas diferenças culturais e nos grupos sociais a compreensão da variabilidade das ideias dos pais, evidenciando assim o papel preponderante dos modelos culturais ou das representações sociais.

Para D'Andrade (1987, *cit. in* Goodnow e Collins, 1990) um modelo cultural é um esquema cognitivo intersubjectivamente partilhado por um grupo social. Um modelo cultural contém igualmente uma mistura de conhecimento formal e conhecimento de todos os dias.

Nesta perspectiva, a informação que os pais encontram é descrita como tendo três qualidades principais: (1) é uma informação social, no sentido em que é partilhada com os outros e vem dos outros; (2) é também uma informação social, no sentido de que vem acompanhada de uma certa pressão social para ser adquirida, ou seja, por um imperativo de aprendizagem; (3) é uma informação plural na sua forma, ou seja encontramos sempre diferentes visões de uma mesma realidade.

De facto cada pessoa pode encontrar variadas visões de uma mesma ideia como, por exemplo, “As crianças nascem todas parecidas” ou “As crianças nascem todas diferentes” podendo mesmo, como neste caso, ser contraditórias. Para Zalzman (1981, *cit. in* Goodnow e Collins, 1990) podemos sempre encontrar dentro de uma mesma cultura, tanto visões “dominantes” como “recessivas” de uma mesma realidade ou fenómeno. Face a esta pluralidade de ideias que os pais encontram é importante, nesta perspectiva, perceber como é que as pessoas se comportam e perceber se esta pluralidade funciona como mecanismo facilitador da mudança.

Para Zalzman (1981, *cit. in* Goodnow e Collins, 1990) “ *The essential condition for change in parents’ ideas would then be seen not as change in experience with children but change in the social status accorded to a particular point of viewpoint*” e dá o exemplo da adesão à ideia dos benefícios para as crianças da frequência de instituições de educação pré-escolar como função da necessidade das mulheres integrarem o mundo do trabalho.

Assim, nesta perspectiva, torna-se importante estudar como factor principal da variabilidade das ideias dos pais o efeito da cultura, dos modelos culturais onde estes estão inseridos.

Também toda a literatura sobre representações sociais defende que a informação social deve ser vista como sendo plural, referindo-se sempre a uma interpenetração entre o conhecimento formal e o senso comum.

Molinari e Emiliani (1988) referem que nas sociedades modernas o conhecimento provém de duas fontes principais: a experiência directa da vida de todos os dias e a transformação da informação científica. Para estas autoras as pessoas vulgares consomem o conhecimento científico e usam-no no seu comportamento e nas suas comunicações de todos os dias. Moscovici (1961), por exemplo, interessou-se pelo modo como as pessoas absorveram as teorias da psicanálise na sua linguagem de todos os dias. Chombart de Lauwe (1984) estudou o modo como as teorias formais sobre as crianças foram integradas nas teorias informais.

É neste enquadramento que a um nível mais macroscópico, tem sido estudado o efeito da pertença a culturas e a grupos étnicos no conteúdo das ideias dos pais.

Hess *et al.* (*cit. in* Miller, 1988) compararam mães Americanas e Japonesas de diferentes estratos sócio-económicos. Em geral, os estratos sócio-económicos mais elevados possuíam expectativas mais altas relativamente ao desenvolvimento dos filhos do que os grupos de estratos menos elevados. No entanto, se o nível de expectativas não era muito diferente entre culturas, os padrões de resposta aos diferentes itens já o eram. Desta forma, as mães Americanas esperavam um domínio mais precoce na competência verbal e na capacidade de relacionamento social da criança com os seus companheiros; as mães Japonesas esperavam um domínio mais precoce do controle emocional, adaptação e respeito pelas regras sociais.

As diferenças étnicas que se reflectem no conteúdo do pensamento dos pais aparecem também nos trabalhos de Goodnow *et al.* (1986) que comparam dois grupos de mães residentes na Austrália, mas tendo umas também nascido no país e outras nascido no Líbano. Os resultados descrevem as mães nascidas na Austrália como tendo expectativas sobre uma maior precocidade no desenvolvimentos dos filhos do que as mães nascidas Libanesas.

Outros estudos, que apontam igualmente para diferenças entre ideias parentais, são os de Sameroff e Feil (1985), que descrevem as mães Americanas como tendo níveis de raciocínio sobre a educação dos filhos diferentes das mães Inglesas. Também dentro das mães de cultura anglo-saxónica, as mães com ascendentes Mexicanos diferenciam-se das outras mães, em função do seu grau de adaptação à cultura anglo-saxónica.

Frankel e Roer- Bornsteins (1982 *cit. in* Miller, 1988) comparam mães Judias Curdas e Iemenitas pertencendo a duas gerações (20-30 anos e 65-95 anos), tendo encontrado maiores diferenças relacionadas com a etnia do que com a idade. As mães Curdas, por exemplo, dão maior importância ao desenvolvimento motor do que as mães Iemenitas, que, por sua vez, dão maior importância ao desenvolvimento verbal.

Em suma, parece que grande parte dos conteúdos das ideias dos pais que existem numa cultura estão, em grande medida, "pré-fabricados" (Goodnow, 1985) ou seja são ideias que os pais encontram e que facilmente tomam como suas. Como refere Palacios (1988), os diferentes grupos humanos que vivem em circunstâncias de adaptação muito diferentes, modulam as suas ideias e práticas sobre as crianças, de maneira que o resultado final seja maximamente adaptativo. Desta forma, nas sociedades tradicionais e em algumas situações na

nossa cultura (Stevens, 1984), as ideias e as práticas sobre as crianças transmitem-se nos contextos em que são relevantes, sem necessidade de outros procedimentos.

Trabalhos que exploram o impacto do estatuto sócio-económico e nível de escolaridade sobre as ideias dos pais

Outra variável muito estudada como modeladora das ideias parentais é o estatuto socio-económico dos seus detentores, se bem que por vezes seja difícil de a definir concretamente. Muitos autores utilizam frequentemente, e de forma por vezes indiscriminada, o nível profissional, o rendimento familiar, o nível de escolarização, etc., para definir o estatuto socio-económico dos pais. Para Palacios (1988) estes indicadores estão frequentemente associados e são entre si redundantes, pelo que nem sempre é fácil considerar separadamente a sua influência.

No entanto, os efeitos do estatuto socio-económico aparecem com maior consistência como modeladores das ideias parentais do que os efeitos da experiência directa com crianças (Miller, 1988).

As investigações do *Educational Testing Service (ETS)*, referidas no capítulo anterior, mostram que pais de estatuto socio-económico mais elevado estão mais dispostos a acreditar que a criança aprende melhor por métodos activos do que sendo apenas receptáculo passivo de instruções directas, do que os pais de baixo estatuto socio-económico (McGillicuddy-Delisi, 1982). Sameroff e Feil (1985) encontraram igualmente um raciocínio educativo mais perspectivista nos pais de estatuto socio-económico mais elevado do que nos outros. Johnson e Martin (1983 *cit. in* Miller, 1988) defendem que o estatuto socio-económico está positivamente relacionado com explicações maturacionais do desenvolvimento.

Também Ninio (1979) refere que mães de estatuto socio-económico mais elevado esperam poder fazer um conjunto de actividades de estimulação aos seus filhos, tais como falar com o bebé ou ler-lhe livros, mais precocemente do que as mães de baixo estatuto socio-económico.

Em suma, parece que encontramos uma certa consistência entre os resultados de vários estudos, favorecendo os grupos de estatuto socio-económico mais elevado, pois, com excepção dos resultados encontrados por Johnson e Martin (1983 *cit. in* Miller, 1988), o conteúdo das crenças dos pais de estatuto socio-económico mais elevado é aquele que teoricamente é considerado como sendo mais adaptativo para o desenvolvimento das crianças e que a investigação nesta área relaciona, simultaneamente, com comportamentos positivos dos pais e melhor desenvolvimento das crianças (Miller, 1988).

No entanto, e segundo Miller (*op. cit.*), devemos acrescentar que em nenhum destes estudos as diferenças entre as crenças são muito grandes e que ainda existe uma grande sobreposição de posições entre os diferentes grupos sociais, assim como uma grande variabilidade dentro de cada grupo.

Exemplos desta sobreposição podem igualmente ser encontrados nos trabalhos de Palacios *et al.* (1992), Castro (1994) e Mugny e Carugati (1985), cujas investigações referimos no capítulo anterior.

O trabalho de Palacios *et al.* (1992) reforça igualmente a importância da influência quer do nível de escolaridade, quer dos contextos de vida (neste caso, meio rural *versus* meio urbano) no conteúdo das ideias parentais.

Neste estudo os autores realizaram uma análise comparativa entre membros dos diferentes tipos de pais (modernos , paradoxais e tradicionais), que demonstrou o papel importante que do nível de escolaridade (mais de metade dos pais tradicionais têm um nível de escolaridade baixo, a maior parte dos pais modernos têm um nível universitário e os pais paradoxais dividem-se) e encontraram também diferenças significativas quanto às características das ideias os pais de residência urbana (modernos e alguns paradoxais) e rural (tradicionais e alguns paradoxais).

Uma análise dos resultados do trabalho realizado, com pais portugueses por Castro (1994), referido no capítulo anterior, também permite verificar que as crenças maternas são modeladas pelo seu nível de escolaridade, neste trabalho tomado como indicador do estatuto socio-económico.

Desta forma, as mães com uma escolaridade até ao 9^a ano partilham uma visão conformista do que é educar, concordando com a ideia de que a educação deve ser uma forma de prevenir a livre expressão dos impulsos das crianças, deve contribuir para as ajustar às exigências e normas sociais e os adultos devem vigiar e impor normas às crianças.

O professor é visto como tendo como função transmitir informação, repetindo-a tantas vezes quanto necessário. Pensam também que os filhos devem aceitar as ideias dos pais, mas concordam ainda, apesar de tudo, que as crianças têm potencialidades auto-regulatórias e que são igualmente capazes de aprender observando o mundo e descobrindo as coisas por si.

Partilham igualmente de forma clara a crença de que as crianças nascem boas mas que a sociedade por vezes estraga-as e que nascem semelhantes entre si.

Aceitam igualmente a ideia tradicional de que os professores e a inteligência são os grandes responsáveis pelo sucesso educativo das crianças, que as crianças são semelhantes aos adultos, apenas mais pequenas. Estas mães têm tendência para aceitar as ideias inatistas e de determinismo biológico.

As mães com escolaridade superior ao 10º ano de escolaridade rejeitam as ideias tradicionais de educação e as crenças do inatismo e concordam com as ideias que dotam as crianças com capacidades auto-regulatórias.

Em relação aos restantes factores, o grupo de mães que completou a escolaridade complementar diferencia-se do grupo que completou um bacharelato ou uma licenciatura.

O primeiro grupo concorda que “educar é forçar” e com as ideias de que as crianças nascem boas e parecidas entre si, sendo a sociedade que as estraga. O segundo grupo discorda das ideias relacionadas com a concepção de que educar é forçar e concorda com as ideias de “Bom Selvagem” embora menos do que o grupo anterior. As mães mais escolarizadas concordam inequivocamente com o factor que se denominou de “Auto-regulação”. Este factor de Auto-regulação é o único em relação ao qual a tendência das médias dos grupos de escolaridade é para aumentarem à medida que aumenta o grau de escolaridade. Para todos os outros a tendência é inversa.

Como grande conclusão deste trabalho podemos ver que “o ponto de clivagem” é entre os sujeitos que completaram apenas a escolaridade obrigatória (até 9º ano) e os sujeitos que prosseguiram os estudos para além da escolaridade obrigatória.

Nenhuma das outras variáveis tomadas com independentes está claramente relacionada com diferenças nas crenças como no caso da percepção comparativa dos filhos ou da experiência maternal. Assim, o grupo de escolaridade da mãe surge como a grande variável diferenciadora das suas concepções o que, segundo a autora, constitui mais uma contribuição para encarar estas ideias como sistemas culturais, conjuntos marcados por uma determinada inserção social ou posicionamento social, mais do que retirados da experiência pessoal das mães.

Também nos trabalhos de Mugny e Carugati (1985), para além dos fortes efeitos ligados à identidade social dos indivíduos e já referidos no início deste capítulo, os autores encontram ainda outros efeitos, embora menos marcados: por exemplo, os grupos de estatuto socio-económico menos elevado concordam mais do que os outros com a teoria das diferenças naturais, e com a ideia de que o desenvolvimento assentaria sobre a aprendizagem das regras sociais, sendo estes os núcleos centrais da sua representação;

Os trabalhos referidos constituem, na nossa perspectiva, contributos importantes para a compreensão da variabilidade das ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento dos filhos, possibilitando-nos reflectir sobre as limitações associadas à consideração da experiência directa com as crianças como origem privilegiada das ideias parentais e obrigando-nos a considerar outros factores como o grupo cultural ou étnico, o estatuto socio-económico ou o nível de escolaridade dos pais, os quais não esgotam, no entanto, o tema.

No ponto seguinte do trabalho, abordamos a questão da variabilidade das ideias parentais a partir da referência aos trabalhos que questionam directamente os

pais sobre o que consideram importante para a construção das suas ideias educativas, ou seja, sobre as fontes das ideias parentais.

5.2 - Estudos sobre as fontes das ideias dos pais

A variabilidade do conteúdo das ideias dos pais pode ser compreendida através do questionamento aos pais sobre as fontes que estes consideram importantes para a construção das suas ideias educativas.

Os trabalhos nesta área são pouco numerosos, sendo o mais importante o de MacPhee's (1981, 1983, *cit. in* Miller 1988), de avaliação das experiências que os pais identificam como relevantes para a construção das suas ideias educativas

Neste estudo, o instrumento utilizado foi um questionário *COPE (Catalog of Previous Experience)*, relacionado com quantidade e qualidade das experiências dos pais com crianças. Constituído por 17 itens, e dirigido aos pais, o questionário abrange experiências actuais (como, por exemplo, o número de horas passadas com o seu próprio bebé), experiências anteriores com crianças (como por exemplo, experiência de cuidar de crianças em jovem), experiências de carácter formal (cursos para pais) e de carácter informal.

Era, igualmente, pedido aos pais para classificarem, a importância dada a vários tipos de experiências na construção do seu conhecimento pessoal sobre crianças. Entre estas experiências, encontravam-se a leitura de artigos e livros sobre crianças, as conversas com membros da família e consultas com médicos ou outros especialistas.

Continuando a referir Miller (1988), os dados deste estudo podem ser analisados em termos da sua informação descritiva, obtida em relação às fontes que os pais referem como importantes para as suas ideias, e em termos das possíveis relações entre as diferentes fontes e a exactidão, no sentido de correcção dos conhecimentos dos pais, sobre o desenvolvimento dos filhos.

A análise descritiva dos dados indica a experiência com o próprio filho como sendo a mais importante das fontes assinaladas pelos pais. Em seguida, a leitura de artigos e de revistas sobre crianças é igualmente classificada como sendo muito importante, assim como as conversas com amigos e com profissionais de saúde. São consideradas, pelos pais, como experiências menos importantes para o seu conhecimento sobre crianças, as experiências formais, como aulas de puericultura, e as conversas com o respectivo esposo.

Esta classificação da ordem de importância das experiências, varia de acordo com o estatuto socio-económico dos pais. Desta forma, as mães de estatuto socio-económico mais baixo apresentam maior confiança nas experiências informais relativamente às formais, do que as mães de estatuto socio-económico médio.

Para avaliar a exactidão dos conhecimentos dos pais sobre desenvolvimento da criança foi utilizado, neste estudo, um inventário sobre conhecimento de desenvolvimento infantil (*Knowledge of Infant Development Inventory - KIDI*) construído por MacPhee (1981, 1983, *cit. in* Miller, 1988), que avalia o grau de conhecimento sobre as regras, os marcos e o processo de desenvolvimento durante a infância.

Embora tenham sido encontradas algumas correlações entre os resultados obtidos através dos dois instrumentos (*COPE* e *KIDI*), o resultado que emerge como dominante é a ausência de relação entre experiência (avaliada pelo *COPE*) e conhecimento dos pais (avaliada pelo *KIDI*). Para a maior parte dos sujeitos envolvidos neste estudo, as suas avaliações, quer da frequência, quer da importância de diferentes tipos de experiências, não podem ser tomadas como indicadores do seu conhecimento sobre o desenvolvimento das crianças.

Um estudo diferente, mas com conclusões a apontar no mesmo sentido, foi efectuado por Delgado-Hachey (1984, *cit. in* Miller, 1988), e coloca a hipótese de que a exactidão com que as mães avaliam o desempenho cognitivo dos seus filhos se relaciona a frequência da sua experiência com crianças, tal como esta era referida pelas mães.

Desta forma, era pedido às mães para estimarem o Q.I. dos seus filhos e para ao mesmo tempo descreverem a sua experiência com crianças. Esta experiência foi agrupada em dois conjuntos: um relacionado com a experiência com o seu próprio filho e o outro relacionado com a oportunidade de observar outras crianças e de comparar a sua criança com as outras.

Segundo o autor deste estudo, as mães variam, de facto, naquilo que na sua perspectiva referenciam como frequência de experiências com o filho *versus* de experiências com as crianças em geral, mas estas diferenças não se revelam como relacionadas com a maior ou menor exactidão da estimação do Q.I. do filho.

Sigel *et al.* (1980), no âmbito dos trabalhos do *Educational Testing Service* (que descrevemos no capítulo 4), também investigam essa questão. Nestes

estudos pediram aos pais para avaliarem a importância de um conjunto de factores para as suas práticas educativas (por exemplo, a sua experiência pessoal enquanto criança, conselhos de especialistas). As respostas obtidas foram codificadas numa escala de 1 a 4, conforme o grau de importância percebido pelos pais.

Neste trabalho, a fonte que os pais referem como mais importante para as suas práticas foi a sua educação em criança.

Assim, Miller (1988), coloca a hipótese de algumas das crenças básicas acerca do desenvolvimento das crianças já estarem estabilizadas antes dos indivíduos se tornarem pais e, portanto, não se relacionavam directa ou unicamente com a experiência de educar os filhos. Miller (op. cit.) refere igualmente que não conhece mais nenhum estudo em que directamente se questionem os pais sobre os factores que estes pensam como importantes para o modo como educam os filhos.

Se a criança não for a principal fonte de mudança nas crenças parentais uma das alternativas que existe é considerar que uma fonte de mudança podem ser os outros adultos. Para Goodnow (1985), os adultos podem constituir-se de várias maneiras como uma fonte de crenças parentais: através das conversas com o conjugue e/ou pelo recurso a conselhos sobre o filho.

É este ponto que vamos agora referir através dos estudos de Ninio (1979) e Stevens (1984).

Estes autores, no seu trabalho, questionaram os pais sobre o recurso a conselhos de outras pessoas sobre problemas práticos relacionados com a educação dos

filhos. As questões postas aos pais foram colocadas na forma de possibilidade de vir a pedir um conselho, e não sob a forma de comportamentos presentes, como por exemplo "Deverá uma pessoa pedir conselhos a familiares próximos?".

Neste trabalho, os autores referem que não encontraram relações entre as respostas dos pais, em relação à possibilidade de vir a pedir conselhos a outras pessoas, e as suas crenças. Em relação à análise descritiva dos resultados, ambos os estudos encontraram uma grande variedade de fontes de informação a serem vistas como potencialmente importantes para a educação das crianças, como outras mães, os profissionais e os livros de puericultura.

Segundo Palacios (1988), é importante explorar, neste aspecto, o grau de aproximação, por exemplo, das ideias de um casal, o autor refere que nos estudos sobre o assunto se encontraram realidades distintas, tendo alguns autores apurado uma convergência importante, como Brofenbrenner *et al.* (1984) e Triana e Rodrigo (1985), e outros encontrado principalmente divergências como é o caso dos trabalhos de Bacon e Ashmore (1985,1986) e Bates e Bayles (1984 *cit. in* Palacios, 1987).

Triana e Rodrigo (1985), encontraram uma grande similitude entre as ideias dos pais e das mães e entre casais de diferentes gerações. Para estas autoras, este resultado não é nada surpreendente, uma vez que, segundo indicam Wegner e Wallacher (1977, *cit. in* Triana e Rodrigo 1985), o intercâmbio de experiências entre as pessoas aproxima as concepções sustidas por elas. Deste modo, e para as autoras, o ambiente familiar proporciona o contexto chave onde se formam e se modificam , de forma interactiva, as crenças dos pais, sendo de todo o interesse estudar esta convergência.

McGillicuddy-DeLisi (1982) refere igualmente que a influência mútua entre os esposos se produz através do intercâmbio de ideias sobre as crianças, em geral, e sobre o seu filho, em particular, mas também através da observação das condutas do filho.

Voltando ao estudo de Ninio (1979), um dos primeiros estudos sobre a influência de conselhos de especialistas sobre as ideias dos pais, este refere ainda uma variação da importância atribuída às diversas fontes por ele consideradas, em função do estatuto socio-económico dos pais, sendo que os pais de estatuto socio-económico mais elevado citam mais fontes profissionais (livros e especialistas).

Para Goodnow (1985) é também a confiança em especialistas que é a responsável pela mudança nas ideias dos pais relativamente ao efeito positivo de vários padrões de alimentação e treino de controle de esfíncteres nas crianças (Brofenbrenner, 1958; Loma, Kagan e Rosenkranta, 1978, *cit. in* Goodnow, 1985).

Este dado é coerentemente reforçado pelos estudos de Clarke-Stewart (1987), e Palacios *et al.* (1992). O primeiro autor refere que os pais de classe média são os mais interessados e actualizados acerca das visões modernas de 'especialistas' sobre educação. Os segundos autores, na sua tipologia de pais (cf. capítulo 4), referem que os pais modernos, na sua maioria de classe média e média alta, referem ter procurado informação sobre a gravidez e sobre o desenvolvimento da criança, e os pais tradicionais, de classe baixa, referem não a ter procurado.

Neste capítulo descrevemos os estudos que nos fornecem dados sobre as fontes que os pais referem como importantes para a construção das suas ideias, e que são principalmente quatro tipos de fontes: (1) a experiência com crianças, incluindo o próprio filho; (2) a experiência dos pais enquanto filhos; (3) o contexto social próximo (quando referimos a procura de conselhos) e (4) a transformação da informação científica (quando referimos a consulta de artigos e livros de puericultura e o recurso a especialistas).

No ponto seguinte iremos referir a necessidade de articular, na compreensão da variabilidade das ideias dos pais, simultaneamente a questão da origem e das fontes.

5.3 - Modelo de compreensão da variabilidades das ideias dos pais

Toda a visão teórica que temos vindo a desenvolver nos capítulos anteriores permite-nos agora expor o nosso modelo de compreensão da variabilidade das ideias parentais, a partir da articulação entre os conteúdo das ideias e as suas origens e fontes.

Partimos da ideia de que existe, neste tempo actual em que vivemos, um muito vasto conjunto de ideias sobre educação e desenvolvimento das crianças que caracterizam a pluralidade da cultura ocidental. Esta ideia é reforçada por Zalzman (1981, *cit. in* Goodnow e Collins, 1990), que refere a possibilidade de encontrar, dentro de uma mesma cultura, tanto visões "dominantes" como visões "recessivas" de uma mesma realidade ou fenómeno.

As várias culturas existentes no mundo actual aceitam ou rejeitam determinados conjuntos específicos de ideias, conjuntos mais ou menos bem delimitados (conforme a cultura é mais ou menos fechada), que caracterizam a forma de pensar que define essas culturas. Este conjunto de ideias que define cada cultura encontra-se disponível para os pais.

Nenhum autor, de uma forma geral, nega o impacto cultural na origem das ideias dos pais, mesmo que não seja essa a preocupação principal do seu trabalho. Digamos que a cultura actua como um primeiro filtro, um filtro macro, no sentido de distante da experiência individual do sujeito, com um efeito modelador forte sobre o conteúdo das ideias dos indivíduos que a integram.

Assim, dentro de cada cultura conforme o tipo de grupo a que os pais pertencem (seja um grupo definido pelo estatuto socio-económico, pelo nível de escolaridade, pela profissão, pelo sexo, pela idade, etc.), os pais encontram conjuntos diferentes de ideias, vindo a aceitar uns e a rejeitar outros. É por esta razão que podemos prever grande parte do conteúdo das ideias dos pais a partir do seu posicionamento social, nomeadamente do seu estatuto socio-económico.

Não quer isto, no entanto, significar uma visão determinista do impacto da cultura sobre os indivíduos. A acção dos indivíduos, associada à diversidade das suas experiências individuais, coloca um segundo filtro, mais próximo das experiências individuais identificadas e referidas pelos sujeitos. Este filtro, agindo simultaneamente com o primeiro que referimos, modela igualmente o conteúdo das ideias dos pais.

É possível, então, que se encontre uma influência das origens sobre as fontes das ideias dos pais, na medida em que o facto de o indivíduo se situar dentro de um determinado grupo social marca, em parte, as fontes a que este tem acesso e que irá considerar como importantes para a construção das suas ideias. Colocamos, assim, a hipótese de o grupo social de pertença ser factor modelador das fontes a que os indivíduos recorrem para a construção das suas ideias

Assim, na nossa visão, para compreender as crenças dos pais sobre educação e desenvolvimento dos filhos, é necessário considerar, por um lado, as suas **origens**, concebidas como os factores de influência da estrutura e conteúdo das ideias, factores estes que podem ser ou não conhecidos pelos pais, e as **fontes** dessas ideias, ou seja, aquilo que os pais referenciam como sendo importante para a construção da suas ideias.

A origem das ideias actua como um primeiro filtro, ou fornece o enquadramento, o contexto, que explica as variações do conteúdo das ideias dos pais, (a um nível mais distante da experiência individual, a um nível mais macro) como as encontradas entre culturas, como, por exemplo, entre mães japonesas e mães americanas (Hess *et al.*, 1988, *cit. in* Miller, 1988), mães americanas e mães inglesas ou mães mexicanas e mães inglesas (Sameroff e Feil, 1985), entre etnias, como por exemplo, mães australianas e mães libanesas mas ambas a viver na Austrália (Goodnow *et al.*, 1984), netas e avós judias-curdas e judias-iemenitas (Frankel e Roer-Bornstein, 1982, *cit. in* Miller, 1988), ou entre grupos sociais dentro de uma mesma cultura (estatuto socio-económico alto e baixo, profissões técnicas *versus* profissões não-técnicas, etc.), como nos estudos já referidos de Sigel *et al.*(1985, 1992), Castro (1994), e Palacios *et al.* (1992).

Assim, os trabalhos associados à compreensão da origem das ideias são aqueles que estudam a variabilidade do conteúdo das ideias dos pais em função dos seus grupos sociais de pertença (sejam estes sociais, económicos, etários, geracionais ou profissionais, etc.). São trabalhos que se situam ao nível da compreensão do pensamento dos grupos sociais.

Digamos que estes estudos se centram mais no pensamento **dos grupos** e das **diferenças entre grupos**, secundarizando, de certa forma, as diferenças dentro dos diferentes grupos.

Os trabalhos sobre as fontes aparecem na sequência da compreensão da variabilidade do conteúdo das ideias parentais dentro dos diferentes grupos sociais, ou seja, procuram a compreensão das diferenças **dentro dos grupos**.

Neste aspecto, os estudos sobre as origens, no nosso entender, valorizam uma componente mais sociológica e os estudos sobre as fontes uma componente mais psicológica, mais próxima da experiência individual dos sujeitos. Não queremos, no entanto, reduzir isto à questão da oposição individual *versus* social ou perspectiva sociológica *versus* psicológica.

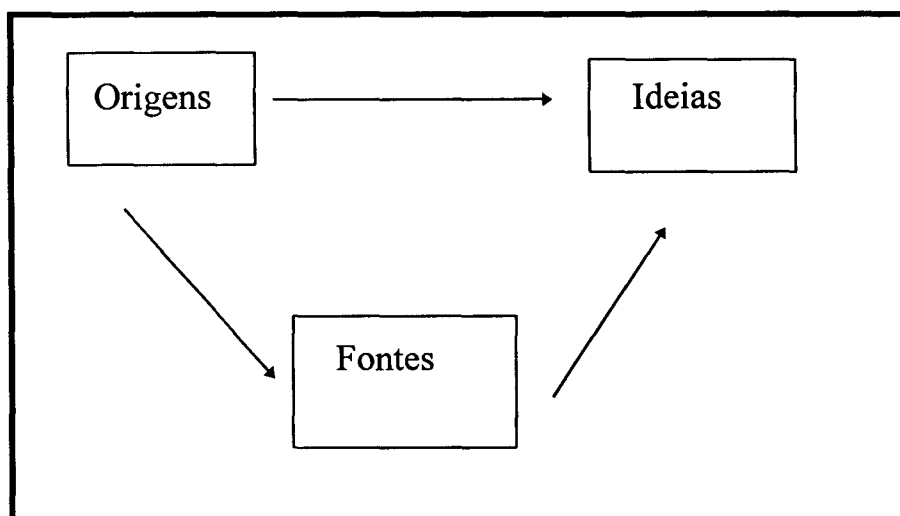
É, no entanto, necessário construir uma visão integradora destas duas perspectivas, como apontam Goodnow e Collins (1990) e Triana (1991), estudando a articulação entre estas duas vertentes. Assim, é importante construir um modelo de compreensão que nos permita articular origens, fontes e conteúdos das ideias dos pais. No nosso entender, o conteúdo das ideias dos pais é simultaneamente modelado por origens e fontes (ver figura V.1). Assim, o modelo que aqui apresentamos significa que :

1- Na sequência de toda a literatura já referida, o grupo social de pertença é um factor modelador muito forte das ideias dos pais;

2- O grupo social de pertença contribui também, indirectamente ,seleccionando umas fontes em detrimento de outras;

3 - Assim, as fontes constituem-se igualmente como um factor diferenciador das ideias dos pais

Figura I.2 - Modelo de articulação entre origens, fontes, e ideias.



Nesta primeira década dos anos 90 os estudos sobre a associação entre origens, fontes e ideias estão numa fase muito incipiente, pelo que é de todo o interesse alargar ao estudo das fontes a que os pais recorrem para construir as suas ideias as mesmas preocupações e o mesmo investimento efectuado para o estudo das origens. De facto, em toda a revisão de literatura que fizemos não encontrámos nenhum trabalho que de um modo explícito, tivesse como objectivo principal esta preocupação.

O que encontramos foi alguns estudos em que as indicações que referem em relação às fontes, nos permitem pensar que esta expectativa não é falsa e que vale a pena investigá-la.

Estamos a referir os trabalhos de Palacios *et al.* (1992), que referem que os pais modernos, paradoxais e tradicionais, caracterizados pelo tipo de pensamento educativo que possuem, procuraram informação sobre a gravidez e o recém-nascido de forma muito diferente.

Por outro lado, encontramos igualmente a identificação deste vazio investigativo no livro de Goodnow e Collins que, nas recomendações e orientações para futuras investigações, no capítulo sobre as origens das crenças, referem que *"More broadly, the nature and expression of trust or suspicion towards advice, along with confidence or doubt towards one's ideas, would provide a way of exploring links between the ideas of individuals and the ideas of others. It represents a concrete way of exploring the implications of cultural models or social representations for ideas held by parents, just as observing change over the course of parenting - with particular attention to transition points - represents a concrete way of exploring several implications contained in more experimental studies of social cognition. Ideally, research on either problem, along with general analysis of acquisitions and changes in parents' ideas, will be informed an awareness of both theoretical positions and a interest in bringing the two together rather than in forcing a choice between them"* (1990:102).

Miller, após referir explicitamente que é necessária mais investigação sobre a origem das ideias dos pais sugere, por um lado *" more effort be directed to measuring differences in experience directly (as in COPE, for example), rather than inferring differences from group membership. Part of the difficulty in identifying effects of experience may be that experience is assessed so imprecisely in most research"* (1988:281)

É na tentativa de contribuir para a compreensão desta temática que construímos o nosso trabalho.

II - OBJECTO DE ESTUDO

1 - Formulação do Problema

O nosso problema enraíza-se nalgumas das indicações que acabamos de rever e que podem formular-se da seguinte forma:

- a) as ideias educativas dos pais determinam a qualidade das experiências de socialização dos seus filhos (Palacios *et al.*, 1992; Rubin e Mills, 1992);
- b) o estudo das ideias dos pais sobre a educação dos seus filhos está na origem da compreensão das suas práticas socializadoras e educativas e consequentemente do desenvolvimento das crianças (Palacios *et al.*, 1992.);
- c) as ideias educativas dos pais apresentam uma variabilidade de conteúdo (Palacios, 1987) que pode ser explicada (1) pela influência de factores mais distantes da experiência individual dos pais, como por exemplo, o estatuto socio-económico (Palacios *et al.*, 1992), ou mais próximos como por exemplo, tipo de experiência parental, (**origens**) (Mugny e Carugati, 1985), ou (2) de factores identificados pelos pais como estando na origem das suas ideias, como as opiniões de amigos, as opiniões de especialistas, as leituras de bibliografia especializada ou o contacto com os próprios filhos (**fontes**) (MacPhee's, 1981, 1983; cit. in Miller, 1988);
- d) em Portugal os estudos realizados sobre esta problemática circunscreveram-se ao propósito de identificar os tipos de ideias educativas de pais oriundos de vários níveis sócio-económicos (Castro, 1994).

Estas indicações suscitaram o conjunto de questões que enformam o nosso problema e que se podem formular da seguinte maneira: Que tipo(s) de ideias educativas revelam os pais de um estatuto socio-económico elevado? Em que fontes ou tipo de experiências dizem os pais fundamentar essas ideias? Como é que essas ideias e a identificação dessas fontes variam dentro deste grupo? Será que é possível estabelecer alguma relação entre o(s) tipo(s) de ideias referidos pelos pais e os factores responsáveis pela sua variabilidade?

2 - Objectivos do Estudo

O desenvolvimento deste trabalho visa a consecução do seguinte objectivo principal:

Analisar a articulação entre as ideias educativas dos pais e os factores responsáveis pela sua variabilidade.

Para a concretização deste objectivo, e como medida de faseamento da pesquisa, estabelecemos os seguintes objectivos parciais:

- a) Identificar as ideias de pais com um estatuto socio-económico elevado sobre educação e desenvolvimento dos seus filhos;
- b) Identificar as fontes de informação que estes pais referem como estando associadas às ideias educativas que os caracterizam;
- c) Em função do estatuto socio-económico e tipo de experiência parental (**origens**), verificar o grau de homogeneidade dentro do grupo relativamente a ideias educativas e recurso a diferentes fontes.
- d) Analisar a relação entre as fontes e as ideias educativas dos pais que estes pais referem como sendo importantes na determinação daquelas.

De seguida passamos a apresentar os fundamentos e opções que realizámos em termos dos processos de recolha e tratamento da informação para a realização do estudo.

III - DESENHO METODOLÓGICO

1 -Enquadramento Metodológico

As opções metodológicas que acompanharam o desenvolvimento deste trabalho foram orientadas pela procura de coerência entre os métodos de investigação utilizados e a natureza do problema em causa (Quivy e Campenhoudt, 1992).

Como refere Filstead (1979) todos os métodos têm vantagens e limitações, *“não tendo nenhum deles a exclusividade da resposta correcta ”* (p. 42) de todos os problemas de investigação.

A investigação actual não fornece ainda uma teoria sistemática e integradora, que nos possibilite a completa compreensão da complexidade do pensamento dos pais (Sigel, 1992).

Apesar disso, o denominador comum tem residido na importância atribuída ao pensamento dos pais como referência central no modo como estes educam os filhos, embora diferentes autores utilizem diferentes constructos, métodos e processos (Sigel, *op. cit.*).

O nosso trabalho integra-se nesta tendência. De acordo com os objectivos enunciados, o objecto de estudo da nossa pesquisa foram as ideias das mães sobre a educação e desenvolvimento dos seus filhos, sobre as fontes que as fundamentam e as origens responsáveis pela sua variabilidade. Estudámos igualmente as possíveis associações entre ideias das mães e fontes que as fundamentam.

O acesso às ideias das pessoas sobre um dado fenómeno é tradicionalmente realizado a partir da recolha da sua opinião sobre o mesmo (Sigel, 1985; Goodnow, 1988 e Miller, 1988). Neste sentido, a opção metodológica mais adequada para a recolha de informação no nosso estudo, seria a utilização de técnicas de inquirição directa e normalizada (questionário escrito de resposta fechada). A opção por este tipo de procedimentos pode, contudo, acarretar algumas limitações de que procurámos manter-nos conscientes.

Goodnow e Collins (1990) discutem o significado da discrepância que se pode encontrar entre o que os pais dizem e o que os pais fazem. Estes autores interrogam-se sobre se este facto não será devido a problemas metodológicos.

Efectivamente, parece que esta discrepância é inexistente quando as ideias dos pais são obtidas a partir de respostas a questões que os confrontam com situações concretas, do seu quotidiano relacional com os filhos. Nestas condições, a associação entre estes dois aspectos é mesmo estatisticamente significativa. De igual forma, quando os comportamentos observados estão conceptualmente associados e emparelhados com aqueles sobre os quais os pais foram questionados, parece existir maior relação entre o que estes dizem e o que fazem (Sigel, 1992; Rubin e Mills, 1992 e Palacios *et al.* 1992).

Num estudo recente realizado por Kochanska, Kuczynsky e Radke-Yarrow (1989, *cit. in* Rubin e Mills 1992), foi encontrada uma relação significativa entre a auto-descrição pelos pais das suas crenças sobre crianças e as suas práticas de socialização. Nos seus resultados os dados da entrevista e os comportamentos observados agregaram-se em *clusters* estatisticamente fortes e conceptualmente significativos. Estes autores atribuem estes resultados ao facto

dos itens da entrevista que realizaram descreverem bem os conteúdos das acções observadas.

Entre os factores que podem estar ligados à desconexão entre pensamentos e comportamentos expressos pelos pais encontram-se aqueles que muito provavelmente medeiam esta relação, como por exemplo os afectos ou o contexto social em que decorre a interacção com os seus filhos. Tanto os afectos como as características específicas do contexto onde se produzem os comportamentos podem intervir para fazer variar a relação entre a descrição verbal e o comportamento social dos pais.

Este problema da desconexão entre o pensamento expresso e acção é tanto mais importante quanto o enquadramento metodológico de grande parte dos estudos não considera processos que permitam evitá-la.

Embora os diferentes desenhos metodológicos utilizados para o estudo do pensamento dos pais reflectam entre si a diversidade da investigação teórica, eles revelam uma característica comum, que corresponde ao facto de realizarem uma abordagem do assunto de cariz essencialmente quantitativo (Sigel, 1992).

Nestes estudos predominam os procedimentos de análise de dados que reflectem o peso dado às análises de correlações, especialmente às regressões e análises multivariadas.

Como exemplo de métodos pouco usados nesta área, Sigel (*op. cit.* .) refere as observações de interacções entre pais e filhos, sejam elas laboratoriais ou naturalistas. Segundo o autor, existe a necessidade de utilizar métodos de recolha de informação alternativos, sem categorias pré-determinadas, como as

narrativas livres, que possibilitem ao investigador construir um novo olhar sobre este tema, adicionando dimensões não antecipadas.

Sigel (1982) alerta ainda para o facto de as ideias ou crenças terem um carácter parcialmente inconsciente, o que explica que, quando os pais são questionados sobre uma crença, como por exemplo - *“Como é que a criança aprende a controlar as suas emoções?”* - , eles podem responder - *“Eu nunca pensei sobre isso!”* -, no entanto, uma vez confrontados com a questão, os pais rapidamente produzem uma afirmação de crença.

Nesta circunstância, podemos perguntarmo-nos se a resposta é verdadeiramente uma crença ou se os pais estão a considerar, pela primeira vez, este tema e o que dizem *apenas parece uma crença*.

O investigador ficará sempre com a dúvida de que, se nunca tivesse colocado a questão, o pai ou a mãe poderiam nunca vir a pensar sobre ela ou a expressar a sua opinião. Provavelmente, toda a investigação nesta área envolve o processo de consciencialização de crenças sobre educação e desenvolvimento de crianças.

Podemos, então, pensar até que ponto este processo não altera desde logo as crenças sustentadas pelos pais e lançar questões sobre a utilização dos métodos de recolha da informação na articulação entre as crenças conscientes e as crenças expressas apenas nessa altura.

Como exemplo, Sigel (1985) refere o comentário de um pai depois da entrevista, dizendo que achava que esta lhe tinha dado uma nova visão acerca

das suas ideias sobre crianças e do como estar com elas. Miller (1988) também alerta para a pertinência destas questões.

Apesar das suas limitações, o recurso a técnicas de inquirição directa e normalizada pareceu-nos constituir a alternativa metodológica mais ajustada ao estudo deste problema. O que é importante é que o investigador esteja consciente dessas dificuldades.

Uma vez feita a opção por aquelas técnicas, colocámo-nos perante as alternativas de realização de uma análise intensiva do problema, recorrendo a instrumentos de inquirição aberta e a uma amostra restrita, ou a procedimentos de inquirição fechada aplicados a uma amostra mais alargada - uma análise extensiva.

De acordo com Grawitz (1984), a análise extensiva de um problema pressupõe o domínio de um quadro de referência prévio, que permita estabelecer uma abordagem dedutiva do mesmo.

No nosso caso, seja por via teórica, seja por via das entrevistas exploratórias que realizámos, considerámos ter determinado, quer quando às ideias educativas dos pais, quer quanto às fontes que referem estar associadas a essas ideias, um quadro conceptual de partida que nos permitiu optar por uma análise extensiva.

Nas referências teóricas reportamo-nos às indicações bibliográficas que nos serviram de suporte à determinação prévia das possibilidades de tipos de ideias educativas parentais (Sigel, 1985, 1992; McGillicuddy-DeLisi, 1985; Palacios *et al.* 1992; Castro, 1994; Triana e Rodrigo, 1987) e de fontes a estudar (Miller, 1988; Goodnow e Collins 1991 e Palacios, 1988).

Relativamente ao produto das entrevistas exploratórias, ele serviu-nos de base para reforçar o esclarecimento acerca das possíveis fontes a que os pais associam as suas ideias educativas.

A realização de uma análise extensiva do assunto em estudo justificou-se ainda, por permitir o recurso ao inquérito por auto-administração e, assim, trabalhar com um número elevado de casos.

Assim, quanto ao modelo de análise, este estudo traduziu-se numa análise extensiva de tipo descritivo, sob a forma de Pesquisa de Opinião (Cervo et Bervian, 1983).

Sendo um trabalho pioneiro no estudo da relação entre as ideias educativas dos pais e as fontes de influência, este trabalho respeitará ainda as regras próprias de um estudo exploratório.

Desta forma, a construção de formulações explicativas ou causais deste fenómeno não constitui objectivo primordial deste trabalho, antes se procura uma representação descritiva do assunto na sua complexidade e dinâmica.

2 - Hipóteses exploratórias do estudo

Apesar da intenção descritiva e exploratória do estudo não condicionar à determinação de hipóteses, o quadro teórico que traçamos no capítulo anterior permite-nos avançar, ainda que de uma forma muito geral, com algumas hipóteses exploratórias.

A hipótese geral de que partimos neste estudo está associada à possibilidade de vir a estabelecer uma relação entre as ideias educativas dos pais, as suas origens concebidas como factores de influência que podem ser ou não conhecidos pelos pais, e as fontes dessas ideias ou seja, aquilo que os pais referenciam como importante para a construção das suas ideias.

Esta hipótese assenta nas seguintes considerações:

- a) As ideias que os pais possuem sobre a educação dos seus filhos agrupar-se-ão em conjuntos, mais ou menos coerentes, que permitem distingui-los pela afirmação de uma concepção educativa e de desenvolvimento.
- b) As fontes que os pais referem como importantes para a construção das suas ideias sobre a educação dos seus filhos agrupar-se-ão em conjuntos, mais ou menos coerentes, que permitem diferenciá-los pelo recurso a fontes privilegiadas de informação.
- b) A variabilidade de ideias educativas que os pais possuem e das fontes que referem como importantes pode ser explicada através da referência às origens das ideias parentais.

b) Existirá uma relação forte entre o tipo de ideias que caracterizam as diferentes concepções educativas e de desenvolvimento dos pais e a natureza das fontes que estes referem como sendo importantes no modo como pensam a educação e desenvolvimento dos seus filhos.

3 - Identificação e definição operacional das variáveis

Os objectivos do nosso estudo remetem para a necessidade de recolher e analisar informação acerca de dois assuntos que, por esta razão, se estabelecem como referência decisiva na determinação das variáveis a analisar, a saber:

- as “ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento do filho”; e as
- “fontes que estes pais referem como estando associadas às ideias educativas que perfilham”

De acordo com Quivy & Campenhoudt (1992), é necessário proceder à concretização (diríamos operacionalização) destes conceitos para que possam ser objectivamente medidos na sua variabilidade.

É da apresentação das dimensões, componentes e indicadores (ou atributos) de cada um destes conceitos que nos ocuparemos de seguida. O nível de conceptualização seguido para os dois conceitos foi diferente. No primeiro caso este processo foi dedutivo (Quivy & Campenhoudt, *op. cit.*) seguindo a definição proposta na literatura. Relativamente ao segundo conceito o processo seguido foi indutivo, com base no resultado da pesquisa bibliográfica e das entrevistas exploratórias realizadas.

a) “ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento do filho”

Como já referimos este conceito corresponde à opinião que os pais expressam sobre os diferentes aspectos que caracterizam o processo de desenvolvimento e a educação dos seus filhos.

Para a determinação das dimensões e indicadores em que se expressa este conceito seguimos a sistematização desenvolvida por Castro (1994) para a caracterização das ideias educativas dos pais.

Esta autora identificou cinco agrupamentos de ideias que traduzem os diferentes tipos de crenças educativas dos pais: *Concepção Tradicional*; *Concepção Educar é Forçar*, *Concepção Auto-regulação*, *Concepção Inatista* e *Concepção de Bom Selvagem*.

Estes tipos de ideias foram encontrados com base numa Análise Factorial de Componentes Principais, realizada a partir dos dados de opinião dos pais sobre as várias dimensões de expressão do conceito de “ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento do filho”.

As cinco dimensões do conceito de ideias educativas dos pais resultaram assim, da factorização das seguintes dimensões *à priori*:

A *concepção da natureza da infância*, que envolve quatro subdimensões: imagem da criança através da história; imagem da criança como bom selvagem; capacidades auto-regulatórias da criança; e a diferença ou semelhança entre crianças.

A *concepção sobre o decurso do desenvolvimento*, que integra três subdimensões: estabilidade dos atributos da criança; perspectivação do comportamento; e o impacto das experiências precoces.

A *contribuição dos factores internos versus externos*, que assume quatro subdimensões: factores internos (como capacidades inatas) versus externos

(como a estimulação proporcionada pelo ambiente); equivalência entre inteligência e conformismo a normas sociais; identificação de inteligência com sucesso escolar; e a defesa do desenvolvimento espontâneo da inteligência versus desenvolvimento escolar.

As ideias referentes ao processo de aprendizagem, que assumem quatro subdimensões: aprendizagem passiva versus a ideia de que as crianças são agentes decisivos da sua aprendizagem; motivação para a aprendizagem é intrínseca versus extrínseca; o agente educativo deve fornecer e fazer guardar a informação versus a ideia de que se deve ensinar as crianças como se aprende; e as ideias devem ser ensinadas de uma forma uniforme ou de forma pessoalizada.

As ideias da população portuguesa, que assume três sub-dimensões: oposição entre a concepção de que os processos educativos e de aprendizagem são processos formais versus a concepção de que ensinar e aprender é um processo informal e permanente; a concepção que vê o desenvolvimento como crescimento cognitivo versus a concepção que o relaciona com o desenvolvimento sócio-educativo; a terceira dimensão é unipolar e concebe o desenvolvimento como ajustamento à sociedade.

Como componentes das ideias dos pais em cada uma destas dimensões, foi utilizado um conjunto de afirmações correspondentes a cada uma das subdimensões apresentadas (ver quadro III.1).

Como indicadores para cada um destes componentes foram consideradas afirmações que materializavam ideias que lhes eram afins, e relativamente às quais os pais manifestavam o seu grau de concordância. Para este efeito foi utilizada a seguinte escala de intervalo:

Discordo muito.....Discordo.....Não concordo nem discordo.....Concordo.....Concordo muito



No parágrafo 5.1 será apresentada, em detalhe, a composição do questionário utilizado.

Quadro III.1 - Dimensões e componentes dos conteúdos das Ideias Educativas dos Pais propostas por Castro (1994)

Dimensões	Componentes
Concepção e natureza da infância	imagem da criança através da história
	imagem da criança como bom selvagem
	capacidades auto-regulatórias da criança
	diferença ou semelhança entre crianças
Concepção sobre o curso do desenvolvimento	estabilidade dos atributos da criança
	perspectivação do comportamento
	impacto das experiências precoces
Contribuição dos factores externos versus internos	capacidades inatas ou adquiridas
	inteligência versus conformismo social
	desenvolvimento espontâneo versus desenvolvimento escolar
Ideias referentes aos processos de aprendizagem	aprendizagem passiva ou activa
	motivação intrínseca ou extrínseca
	ensino personalizado versus ensino uniforme
Ideias da população portuguesa	educação formal versus educação informal
	crescimento principalmente cognitivo versus principalmente social
	desenvolvimento é ajustamento à sociedade

2) “fontes que estes pais referem como estando associadas às ideias educativas que perfilham.”

Este conceito corresponde à opinião que os pais expressam sobre o tipo de factores que consideram influenciar as crenças que perfilham acerca da educação e desenvolvimento dos seus filhos.

Os resultados da análise da literatura, e principalmente aqueles que encontramos nas entrevistas exploratórias da primeira fase deste trabalho, permitem-nos distinguir cinco dimensões *à priori* para este conceito.

Assim, as fontes das ideias educativas dos pais podem ser *a própria experiência dos pais, o contexto familiar, a experiência directa com crianças, o contexto social próximo, e o recurso à informação científica.*

Para cada uma das dimensões referidas foram estabelecidos os seus respectivos indicadores.

Assim, para a dimensão a *“própria experiência dos pais”* definimos dois indicadores: as reacções dos próprios pais quando crianças e as reacções dos adultos quando os pais eram crianças.

A operacionalização traduziu-se nos seguintes enunciados:

- a) as reacções dos próprios pais quando crianças - *Ao tomar uma decisão relativamente à educação do meu filho, vêm-me à ideia as minhas reacções em criança* (raramente acontece; aconteceu algumas vezes; aconteceu bastantes vezes; aconteceu quase sempre); e
- b) as reacções dos adultos quando os pais eram crianças - *Ao tomar uma decisão relativamente à educação do meu filho, vem-me à ideia o comportamento dos adultos da minha infância* (raramente acontece; aconteceu algumas vezes; aconteceu bastantes vezes; aconteceu quase sempre).

Para a dimensão *“contexto familiar”* foram também considerados dois indicadores: os familiares próximos e o pai da criança, operacionalizadas nas seguintes afirmações:

- a) os familiares próximos - *Desde o início do ano lectivo, pedi ou ouvi a opinião dos meus pais sobre aspectos da vida do meu filho* (pais falecidos ou morando longe;

raramente me pareceu necessário; aconteceu algumas vezes; aconteceu bastantes vezes; aconteceu com muita regularidade); e

b) o pai da criança - *Desde o início do ano lectivo, tive momentos em que, conversei com o pai do meu filho acerca da educação que damos ao nosso filho* (raramente me pareceu necessário; aconteceu algumas vezes; aconteceu bastantes vezes; aconteceu com muita regularidade).

Para a dimensão “experiência directa com crianças” foram igualmente seleccionados dois indicadores: contacto com crianças e a experiência do contacto com o próprio filho. Os enunciados utilizados para concretizar estas componentes e respectivos indicadores foram os seguintes:

a) contacto com crianças - *O meu contacto com outras crianças de idade próxima à do meu filho é...* (raro; pouco frequente; frequente; muito frequente); e

b) experiência de contacto com o próprio filho - *Com base no que aconteceu em situações anteriores, quando tenho de tomar alguma decisão em relação à educação do meu filho penso principalmente nas suas possíveis reacções* (raramente acontece; aconteceu algumas vezes; aconteceu bastantes vezes; aconteceu quase sempre).

Para a quarta dimensão “contexto social próximo” foram seleccionados os indicadores respeitantes ao recurso à opinião de amigos e o recurso à opinião do professor do filho. As questões que os objectivam foram assim enunciados:

a) recurso à opinião de amigos - *Desde o início do ano lectivo, estive a conversar com amigos meus que têm filhos da idade dos meus, sobre o comportamento dos nossos filhos* (raramente me pareceu necessário; aconteceu algumas vezes; aconteceu bastantes vezes; aconteceu com regularidade); e

b) recurso ao professor - *Desde o início do ano lectivo, fui conversar com o (a) professor(a) do meu filho sobre aspectos concretos da sua vida escolar* (raramente me pareceu necessário; achei necessário uma ou duas conversas; tive já várias conversas; e converso com regularidade).

Finalmente para a dimensão “informação científica” foram também considerados dois indicadores: o recurso aos *media* e o recurso a especialistas, operacionalizadas nas seguintes afirmações:

a) recurso aos *media* - *Desde o início do ano lectivo, tive oportunidade de ler livros ou revistas, ou de ver programas que se referiam a aspectos de educação e desenvolvimento de crianças* (uma vez; uma ou duas vezes; quase todos os meses; leio com regularidade);

b) recurso a especialistas - *Desde o início do ano lectivo, tive oportunidade de ir a consultas ou conversei com especialistas de crianças sobre aspectos de educação do meu filho* (raramente me pareceu necessário; aconteceu algumas vezes; aconteceu bastantes vezes; aconteceu com regularidade).

4 - Amostra

De acordo com o problema enunciado para o presente estudo, os casos a integrar na amostra foram seleccionados de acordo com os seguintes critérios:

- a) serem mães;
- b) e terem filhos a frequentar o 1º e 2º anos de escolaridade em escolas privadas da área de Lisboa.
- c) possuírem um nível educacional superior ao 10º ano de escolaridade;

O primeiro critério é teoricamente discutível. A questão da consideração das opiniões das mães e/ou dos pais como indicador das ideias educativas parentais tem sido bastante debatida (Sigel, 1991). Apesar de considerarmos importante incluir neste tipo de estudos a opinião dos pais, estabelecemos este critério em função de dois aspectos - o facto da maioria dos estudos revistos incidir apenas sobre a opinião das mães (Sigel, 1992) e o facto de, para o escalão etário considerado, serem as mães que, normalmente, se ocupam mais tempo da educação dos seus filhos.

O segundo critério foi utilizado para homogeneizar a amostra relativamente ao factor *estatuto socio-económico*, tal como é requerido pelo nosso problema de estudo. A opção por considerar o nível de escolaridade como indicador do estatuto socio-económico dos sujeitos, baseou-se em critérios já utilizados em estudos afins ao nosso (Castro, 1994; Triana, 1991).

O termos considerado apenas as mães com escolarização superior ao 10ª ano tem a ver com os resultados do trabalho de Castro (1994), que encontra neste nível de escolaridade o ponto de clivagem entre as ideias das mães de estatuto socio-económico alto e baixo.

O terceiro critério, utilizado para delimitar a amostra está associado à necessidade de homogeneizar as características gerais dos filhos. Segundo Sigel (1985), as características como a idade da criança podem afectar o conteúdo das crenças educativas parentais. Todos os pais com filhos no início da escolaridade obrigatória.

A escolha de escolas privadas deve-se ao facto de facilitar a recolha da amostra pretendida, onde esperávamos encontrar os escalões médio e médio-alto do estatuto socio-económico de famílias de Lisboa.

A amostra foi recolhida em cinco escolas situadas na cidade de Lisboa. A distribuição do efectivo total da amostra (194 mães) pelas cinco escolas é apresentado no quadro III.2.

Quadro III.2 - Distribuição das crianças pelos Estabelecimentos de Ensino

Escolas	Efectivo
Escola 1	90
Escola 2	20
Escola 3	26
Escola 4	32
Escola 5	27
Total	194

Nos anos de escolaridade considerados (1º e 2ª) foram inquiridas mães de crianças com uma idade compreendida entre os cinco e os oito anos.

Procurou-se que a distribuição das crianças por sexos fosse relativamente equilibrada (quadro III.3).

Quadro III.3 - Distribuição por sexos dos filhos das mães inquiridas

Sexo	Feminino	%	Masculino	%	Total
N	91	41.9	103	53.1	194

Em mais de 90 % dos casos os filhos das mães inquiridas possuíam seis ou sete anos (Quadro III.4).

Quadro III.4 - Distribuição por idades dos filhos

Idade	N	%
5 anos	7	3,6
6 anos	106	54,6
7 anos	80	41,2
8 anos	1	0,5
Total	194	100

Em relação à criança alvo foram consideradas (ver quadro III.5) quatro posições na fratria: filho único, filho mais velho, filho do meio e filho mais novo.

Quadro III.5 - Posição das crianças na fratria

Posição na fratria (1ª classificação)	Efectivo	%
Filho único	53	27.3
Filho mais velho	59	30.4
Filho do meio	10	5.2
Filho mais novo	72	37.1
Total	194	100

As características da amostra quanto ao nível de escolaridade dos adultos do agregado familiar (pai e da mãe) são descritas no quadro III.6.

Como os grupos de escolaridade “Frequência do Ensino Superior” e “Especialidade” tinham uma frequência baixa, as unidades correspondentes foram integradas, respectivamente, nos grupos “10ª a 12º ano de escolaridade” e

“Licenciatura”, pelo que acabou por se considerar apenas três níveis de escolaridade para efeitos de processamento dos dados.

Quadro III.6 - Grupos de escolaridade da mãe e do pai para cinco e três escalões

Pais Escolaridade	5 escalões				3 escalões			
	Mãe		Pai		Mãe		Pai	
	N	%	N	%	N	%	N	%
10º a 12º ano de escolaridade	57	29,4	37	19,1	64	33	53	27
Frequência do Ensino Superior	7	3,6	16	8,2				
Bacharelato	25	12,9	14	7,2	25	12,9	14	7,2
Licenciatura	97	50,0	105	54,1	105	54,1	112	57
Especialidade	8	4,1	7	3,6				
Total	194		193		194		193	

As categorias profissionais das mães foram codificadas de acordo com a classificação do Instituto Nacional de Estatística (INE), correspondendo, na sua maioria, aos níveis superiores desta escala (quadro III.7).

Quadro III.7 - Grupos e áreas profissionais da mãe

Profissões	N	%	Áreas Profissionais	N	%
Científica /Técnicas	127	65,5	Controlo Social	8	4,1
Administrativas	44	22,7	Saúde	52	26,8
Comércio	6	3,1	Comercial	7	3,6
Serviços	3	1,5	Educação	22	11,3
Indústria	-	-	Técnica	45	23,7
Não Trabalha	14	7,2	Administração	47	23,2
Desempregada	-	-	Sem Trabalho	14	7,2
Reformada	-	-			
Total	194		Total	194	

Paralelamente a esta classificação, agrupámos também as mães de acordo com a sua área de trabalho profissional no sentido de perceber, como aponta Mugny e Carugati (1985), se as ideias das mães são influenciadas pelo conteúdos do seu trabalho profissional. Desta forma, distinguimos as mães com profissões relacionadas com o controle social (advogadas, juizes), com a saúde (médicas e enfermeiras), com o comércio (gerentes comerciais, comerciantes, balconistas), com a educação (professoras de todos os níveis de ensino, educadoras de infância, auxiliares de acção educativa), com a técnica (economistas, engenheiras, arquitectas, desenhadoras, modelistas), com a administração (escriturárias, secretárias, contabilistas) e sem trabalho (donas de casa).

O grupo de mães foi igualmente avaliado em relação à sua percepção subjectiva dos filhos em comparação com as crianças da mesma idade (Broussard e Hartner, 1971). Isto foi efectuado a partir de duas questões, uma em que se pede às mães que indiquem se as crianças daquela idade são fáceis ou difíceis, e outra em que se lhes pede que indiquem se a criança-alvo é fácil ou difícil. A resposta é dada numa escala de 1 (fácil) a 5 (difícil). Com estas duas respostas foi possível construir um índice de "percepção materna da positividade da criança", que resulta da subtracção da primeira da segunda.

Quadro III.8 - Percepção materna da positividade da criança

Índice	Efectivo	%
Positivo	29	25.7
Neutro	76	67.3
Negativo	8	7.1
Total	113	100

Desta forma, este índice corresponde a uma avaliação subjectiva da relação da mãe com a criança, uma vez que esta a pode considerar como mais difícil, igual ou mais fácil do que as outras crianças da sua idade. Assim, no primeiro caso o

resultado é número negativo, no segundo um zero e no terceiro um número positivo.

As respostas podem teoricamente variar entre os valores -4 e + 4.

Categorizamos em seguida os resultados de forma a construir três níveis de resposta, sendo um positivo (resultados do índice entre 1 e 4) que corresponde a uma percepção materna da criança como mais fácil do que a média das crianças da sua idade, um neutro (resultados do índice iguais a zero) que corresponde a uma percepção materna do filho como sendo igual à média das crianças da sua idade e um negativo que corresponde à percepção filho como sendo pior do que as crianças da sua idade.

5 - Processo de recolha dos dados

Como tivemos ocasião de referir no primeiro capítulo desta parte do trabalho, este estudo correspondeu a uma análise extensiva (Lima, 1987) da opinião dos pais quanto à caracterização das suas ideias educativas e das fontes em que se baseiam.

Esta análise desenvolveu-se em dois momentos:

- a) Na primeira fase foi realizado o levantamento de opinião dos pais relativamente às suas ideias sobre educação e desenvolvimento dos filhos. Para o efeito utilizámos um questionário fechado, construído de acordo com o ponto 3.1.
- b) Num segundo momento (cerca de dois meses depois), recolhemos a opinião das mesmas mães relativamente às fontes que referiam como importantes em relação às suas ideias educativas. Neste caso, também, utilizámos um questionário fechado, construído de acordo com o referido no ponto 3.2.

De seguida passamos a descrever os procedimentos utilizados na selecção ou construção dos instrumentos de pesquisa e na sua aplicação.

5.1 - Instrumento para a caracterização das ideias dos pais

Para estudar os conteúdos das ideias dos pais sobre educação e desenvolvimento dos seus filhos seleccionámos um questionário desenvolvido por Castro (1994) e já utilizado em Portugal em outros estudos (Castro, 1994; Ventura, 1994).

O principal critério seguido para a escolha deste instrumento prende-se fundamentalmente com os objectivos que presidiram à sua construção. Estes objectivos consistiram na procura de um instrumento que permitisse diferenciar e caracterizar as ideias educativas dos pais sobre educação e desenvolvimento dos seus filhos na população portuguesa. Os resultados da sua testagem permitiram verificar a sua validade na consecução deste objectivo, para a área de Lisboa.

Para além da parte de identificação, este questionário é constituído por uma parte principal (cf. anexo 1) composta por 42 questões abrangendo as cinco dimensões que considerámos na operacionalização do conceito de ideias educativas parentais (cf. capítulo 3): a natureza da infância, o curso do desenvolvimento, contribuição de factores externos versus internos, ideias referentes ao processo de aprendizagem e ideias da população portuguesa. Estas questões, assumem a forma fechada e correspondem a afirmações sobre as diferentes componentes e dimensões das crenças educativas (quadro III.9).

A resposta às diferentes questões, é obtida a partida da opção dos pais pelo grau de concordância com a afirmação, realizada a partir do registo da sua opção numa escala de intervalo (Likert), com cinco níveis ou graus de concordância (correspondente aos indicadores descritos para esta variável no capítulo 3). Para a totalidade das questões foi utilizada a mesma escala (ver anexo 1).

A última parte das informações gerais era sugerido a cada mãe que, após responder ao questionário, o colocasse no envelope enviado, selando-o, para que fosse garantida a confidencialidade das suas respostas. Este procedimento foi

particularmente importante pelo facto de que muitas das mães, a nosso pedido mas voluntariamente, se identificaram para efeitos de continuidade do estudo.

Quadro III.9 - Estrutura do questionário por dimensões e componentes do conceito de crenças educativas parentais.

Dimensão 1	Natureza da infância Imagem da criança através da história (questões 4,17,6,14,30,37,36 e 41) Imagem de criança como “Bom Selvagem” (questões 1 e 10) Capacidades auto-regulatórias da criança (questões 23 e 33) Diferença/semelhança entre crianças (questões 2 e 11)
Dimensão 2	Curso do desenvolvimento Estabilidade dos atributos da criança (questões 7 e 13) Perspectivação do comportamento (questão 22) Impacto das experiências precoces (questões 9,16, 15 e 20)
Dimensão 3	Contribuição de factores externos versus internos Capacidades inatas ou adquiridas (questões 21) Desenvolvimento espontâneo versus desenvolvimento escolar (questões 5 e 12) Inteligência versus conformismo social (questões 24 e 42)
Dimensão 4	Ideias referentes ao processo de aprendizagem Aprendizagem passiva ou activa (questões 26 e 34) Motivação intrínseca ou extrínseca (questões 27 e 32) Ensino personalizado versus ensino uniforme (questões 28 e 39)
Dimensão 5	Ideias da população portuguesa Educação formal versus educação informal (questões 25, 35 29 e 31) Crescimento cognitivo ou social (questões 3 e 19) Desenvolvimento é ajustamento à sociedade (questões 38 e 40)

Os questionários foram recolhidos uma semana após a sua distribuição. A taxa de devolução dos questionários foi de 194 para um total de 400 distribuídos (48,5%).

5.2 - Instrumento para a caracterização das fontes das ideias educativas dos pais

Para a identificação das fontes das ideias educativas dos pais optámos também pela utilização de um questionário fechado aplicado por auto-administração. Esta opção assenta em duas razões: uma metodológica e outra teórica.

Relativamente à razão de ordem metodológica está associada ao índice de respostas obtidas na primeira fase do trabalho e a disponibilidade para a continuidade de colaboração manifestada pelas mães, o que nos garantia a possibilidade de manter uma recolha expressiva de opinião

A segunda razão prendeu-se com o facto de termos um conjunto de indicações bibliográficas e exploratórias que nos permitiam criar um quadro dedutivo na abordagem deste conceito, como aliás aludimos na explicitação do enquadramento metodológico e concretizámos na identificação das variáveis do estudo.

Tal como referimos na operacionalização do conceito de fontes de ideias educativas dos pais (cf. capítulo 3), considerámos à priori cinco dimensões de fontes. Correspondendo às indicações mais frequentemente realizadas nos estudos revistos e nas entrevistas prévias que realizámos, estas dimensões ressaltam como as mais importantes a estudar. Relembrando estas dimensões: própria infância dos pais; contexto familiar; experiência com crianças; contexto social próximo; e recurso à informação científica.

No questionário, o inquirido foi previamente por nós identificado, conforme os dados obtidos no primeiro questionário.

Quadro III.10 - Estrutura da 1ª parte do questionário por dimensões e indicadores do conceito de fontes das crenças educativas parentais.

Dimensão	Questões
Própria infância dos Pais	Reacções dos próprios pais quando crianças (questão 8) Reacções dos adultos quando os pais eram crianças (questão 2)
Contexto familiar	Conversas com o pai da criança (questão 4) Conversas com os avós da criança (questão 6)
A experiência com crianças	Reacções do próprio filho (questão 10) Contacto com crianças com idade próxima à do filho (questão 3)
O contexto social próximo	Conversas com amigos com filhos da mesma idade da criança-alvo (questão 7) Conversas com o Professor do filho (questão 1)
O recurso a informação científica	Leitura de livros ou revistas ou visionamento de programas televisivos (questão 5) Conversas com especialistas (questão 9)

O questionário (quadro III.10) consistia num conjunto de 10 questões onde as mães referiam a frequência com que, num determinado período de tempo, haviam recorrido a diferentes tipos de fontes a propósito da educação dos seus filhos. As questões utilizadas foram fechadas e constituídas, cada uma, por uma afirmação e por uma escala de intervalos com 4 posições.

Depois de construído na sua primeira forma, o questionário foi submetido a um pré-teste realizado junto de cinco mães não participantes nesta fase do estudo e com as mesmas características da amostra. Neste teste, realizado sob a forma de entrevista, pedimos às inquiridas que nos traduzissem, pelas suas próprias palavras, o conteúdo das afirmações que integravam as diferentes questões, o significado do conteúdo das diferentes escalas de resposta utilizadas e o seu

sentimento quanto à facilidade de utilização dessas escalas. Os dados destas entrevistas foram registados para posterior análise reformulação da primeira forma do questionário. Finalmente, o questionário, agora na sua forma final, foi novamente submetido à apreciação deste grupo de mães que o sancionaram.

Relativamente à aplicação definitiva deste questionário foram seguidos os mesmos procedimentos que utilizámos na primeira parte do estudo. Esta aplicação foi realizada dois meses após a aplicação do primeiro questionário, e a ele responderam 94 mães da amostra inicial de 194.

6 - Processo de tratamento dos dados

Os dados foram tabulados e informatizados para serem submetidos a processamento estatístico. Para este efeito utilizou-se o programa *SPSS* (*Statistical Programme for Social Sciences*).

Os dados foram processados separadamente em cada uma das fases do estudo. O seu processamento decorreu em duas etapas.

Numa primeira etapa procedeu-se à realização de uma estatística descritiva das respostas das mães às diferentes questões que integraram os questionários. Este procedimento permitiu-nos conhecer as características gerais das respostas da amostra, na sua generalidade, relativamente ao grau de acordo com as ideias educativas indicadas, e a sua tendência no recurso às fontes estabelecidas.

Numa segunda etapa os dados foram submetidos a dois tipos de prova estatística: a) a Análise de Componentes Principais (cujos critérios de utilização explicitamos na apresentação dos resultados), que nos permitiu analisar as diferentes estruturas de ideias educativas manifestas pelas mães que constituíram a amostra, assim com das fontes a que estas preferencialmente recorrem; b) a Análise de Variância Monofactorial para estudar a relação entre as ideias educativas, origens e fontes das mesmas, no sentido de estudar a variabilidade das primeiras.

IV - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

1 - Introdução

A apresentação e discussão dos resultados é realizada em três fases. Na **primeira fase**, com dois capítulos, realizamos a apresentação dos resultados do tratamento a que foram sujeitos os dados relativos às **ideias educativas das mães**. No primeiro capítulo, apresentamos os resultados da estatística descritiva que nos permitiram obter uma imagem do conteúdo destas ideias. No segundo capítulo, apresentamos os resultados relativamente às estruturas que essas ideias assumiram, fundamentando-nos nos resultados da Análise de Componentes Principais.

Na **segunda fase**, também em dois capítulos, apresentamos os resultados referentes às **fontes de informação privilegiadas pelas mães** para a construção das suas ideias educativas. Assim, no terceiro capítulo, reportamo-nos aos resultados da estatística descritiva, que nos permitirão conhecer as características dessas fontes. No quarto capítulo, apresentam-se os resultados que permitem diferenciar as estruturas das fontes de informação a que as mães recorrem.

Na **terceira fase** explora-se a **opinião das mães** relativamente à opinião dos mães sobre as suas ideias educativas e fontes que referem como importantes para a sua construção.

Finalmente na **quarta fase**, apresentam-se os resultados da **análise das relações** entre o conteúdo e estrutura das ideias educativas das mães e a natureza das fontes de informação em que as fundamentam.

2 - Ideias educativas das mães

2.1 - Análise Descritiva

Neste capítulo começamos por analisar a posição do grupo das mães em relação ao conjunto dos 42 itens correspondentes às suas ideias sobre educação e desenvolvimento dos filhos.

Fazemo-lo tomando como parâmetro descritivo o valor médio das respostas das mães no seu conjunto para cada uma das ideias presentes no questionário 1 (cf. cap. 5 da parte III).

Considerámos que as perguntas cuja média se situou entre os valores de 1.56 e 2.50 da nossa escala correspondem aquelas em que as mães têm tendência a discordar. Nesta situação encontramos 12 itens do questionário (Quadro IV.1).

Como se pode observar pelo conteúdo destas afirmações, as mães inquiridas, em média, discordam das concepções tradicionais de educação, em que a escola, nesta fase, é vista como a principal responsável pela educação da criança, devendo os pais interferir o menos possível (Q37 e Q36), em que o ensino deve ser muito repetitivo e igual para todos (Q23 e Q34) e em que o sucesso escolar depende da inteligência da criança sendo o estudo mais importante para o futuro das crianças que a brincadeira (Q42, Q25 e Q29). As mães rejeitam igualmente a ideia de que as crianças são como adultos em miniatura, mudando pouco a sua maneira de ser com o crescimento (Q14, Q7, Q16 e Q22). Na relação adulto-criança estas mães discordam muito com a ideia de que as crianças não devem dizer o que pensam (Q8).

Quadro IV.1 - Ideias com que as mães discordam

Nº	Questão	N	M.	DP
8	As crianças devem ser ensinadas a aceitar as ideias dos pais e a guardar as suas para quando crescerem.	193	1.56	.87
37	Quando as crianças entram na escola passa a ser esta a responsável pela educação delas.	193	1.81	.58
25	Estudar para se prepararem para o futuro é mais importante para as crianças do que brincar.	192	2.02	.70
14	As crianças são como adultos em miniatura.	191	2.05	.80
16	Só aquilo que se aprende em pequeno fica bem é que fica bem aprendido.	193	2.07	.63
29	As coisas mais importantes que uma criança desta idade pode aprender são as que estão nos livros.	193	2.12	.61
7	Embora existam fases no crescimento das crianças, a sua forma de ser muda pouco.	193	2.22	1.39
36	O que se passa na escola é entre a criança e o professor, e os pais devem interferir o menos possível.	194	2.37	.98
23	As crianças é preciso estar sempre a dizer o que devem fazer, senão não fazem as coisas.	193	2.40	.88
42	Para terem bons resultados na escola as crianças precisam de ser inteligentes.	194	2.42	.77
34	Na escola, o professor deve ensinar todos da mesma forma.	192	2.47	.92
22	Uma criança difícil transforma-se geralmente num adulto difícil.	193	2.50	.84

Estes resultados revelam-nos que o conjunto de ideias que as mães globalmente rejeitam refere-se principalmente a concepções tradicionais de educação. Estes resultados assemelham-se aos resultados já encontrados por outros autores como Mugny e Carugati (1985) e Castro (1994). Em relação à natureza da criança as mães rejeitam igualmente a ideia da criança como adulto em miniatura o que corresponde a uma concepção sobre a natureza da criança (Ariès e Duby, 1990) historicamente ultrapassada, em que a especificidade da criança e da infância tal como hoje as concebemos ainda não existia.

Gostaríamos também de chamar a atenção para o valor menor do que 1 que assumem a grande maioria dos desvios-padrões no quadro IV.1, o que indica a pouca variabilidade das respostas obtidas ou seja a homogeneidade do pensamento das mães relativamente a este conjunto de questões.

Para caracterizar as ideias com que as mães inquiridas não concordam nem discordam, considerámos um valor médio das respostas situado entre 2.53 e 3.5. Neste caso encontrámos 14 afirmações (Quadro IV.2).

Quadro IV.2 - Ideias com que as mães não concordam nem discordam

Nº	QUESTÕES	N	M.	DP
11	A nascença todas as crianças são parecidas, só depois se tornam diferentes na sua forma de ser.	193	2.53	1.09
31	As coisas que as crianças aprendem na casa são mais importantes do que as que aprendem na escola.	193	2.62	.75
39	Para as crianças desta idade o mais importante é que os professores as ensinem repetindo muitas vezes as informações básicas.	192	2.75	.93
21	Uma das coisas que já nasce com as crianças é a capacidade para os estudos.	192	2.78	.93
35	Para as crianças desta idade é mais importante brincar do que estudar para se prepararem para o futuro.	193	2.79	.92
1	Se os impulsos naturais das crianças não são contrariados, elas podem a vir prejudicar a sociedade.	193	3.12	.98
15	O que nos acontece em crianças dita o que seremos em adultos.	193	3.17	.88
9	Quando precisamos mesmo de aprender uma coisa aprendemo-la em qualquer altura da vida.	192	3.21	1.16
6	As crianças são seres muito diferentes dos adultos.	194	3.25	1.39
5	Muitas vezes é a escola que torna mais marcadas as diferenças de inteligência entre os alunos.	193	3.28	.95
19	Educar é moldar as crianças para que se adaptem á sociedade.	193	3.28	1.03
12	A escolaridade é uma forma de garantir que as crianças tenham na vida oportunidades iguais.	193	3.36	1.05
10	As crianças nascem boas, a sociedade às vezes estraga-as.	192	3.44	.99
20	Há muitas etapas na vida das pessoas, e a infância é tão importante como qualquer outra.	191	3.50	1.33

É interessante notar que 6 destas 14 afirmações têm um desvio padrão maior que 1 e outras 6 muito próximo de 1, o que revela o carácter mais polémico

destas questões para o nosso grupo de mães. De facto este grupo de itens com que as mães, em média, não concordam nem discordam engloba itens que estão relacionados com concepções de natureza muito diversa: ideias sobre educação e a escola (Q39, Q31, Q35, Q9, Q5, Q19 e Q12) e ideias sobre a natureza da criança e as características do seu desenvolvimento (Q11, Q21, Q1, Q15, Q6, Q10 e Q20).

Como podemos ver pelo conteúdo dos itens a maioria das questões sobre educação e escola relacionam-se ainda com uma concepção tradicional. Em relação às questões relacionadas com a natureza da criança encontramos aqui uma grande variedade de concepções, desde a posição de que é a sociedade que prejudica a criança até aquela em que é a criança que prejudica a sociedade.

As respostas que assumem um valor médio situado entre 3.52 e 4.44 foram consideradas como aquelas que revelam a concordância das mães inquiridas. Catorze itens do questionário assumem esta característica (Quadro IV.3).

Com este tipo de resposta as mães revelam ideias educativas que argumentam uma grande participação e responsabilização dos pais pelo desenvolvimento dos seus filhos (Q30 e Q41); uma ideia de criança (com esta idade) como sendo um ser individual, autónomo (Q18, Q12, Q33, Q17, Q4, Q26) e em desenvolvimento (Q13); uma concepção de aprendizagem activa, centrada na criança (Q32, Q40, Q38, Q27), e ainda, que não é só a inteligência a responsável pelo sucesso escolar das crianças.

Estes resultados encontram-se igualmente nos trabalhos de Sigel *et al.* (1982) Mugny e Carugati (1985), Castro (1994) e Kaplan (1992), que caracterizam as mães mais escolarizadas como tendo uma visão da criança como "ser

competente", mais centrada na criança e tendo uma representação menos cristalizada da inteligência.

Quadro IV.3 - Ideias com que as mães concordam

Nº	QUESTÕES	N	M.	DP
32	O que uma criança desta idade descobre por si mesma é o que ela fica a saber melhor.	194	3.52	.92
40	Estas crianças aprendem melhor trabalhando em grupo do que sozinhas.	193	3.58	.78
17	As crianças devem ser habituadas desde pequenas a participar no mundo dos adultos e das suas actividades	193	3.61	.88
38	Observando o mundo que as rodeia é como as crianças aprendem as coisas mais importantes	193	3.62	.84
4	As crianças devem crescer no seu mundo com as suas actividades.	194	3.63	.93
13	Existem fases no desenvolvimento das crianças que mudam a sua forma de ser.	192	3.78	.65
26	As crianças nascem todas diferentes e na escola devem ser ensinadas da maneira mais apropriada a cada uma.	193	3.84	.91
33	Nesta idade já se pode esperar que as crianças se responsabilizem pelas suas tarefas.	193	3.85	.75
27	As coisas que as crianças desta idade ficam a saber melhor são aquelas que lhe são explicadas.	193	3.90	.85
2	As crianças nascem todas diferentes umas das outras, com uma maneira de ser própria.	194	4.10	.70
28	A melhor coisa que a escola pode trazer às crianças é mostrar a maneira de fazer as coisas.	193	4.13	.71
3	Ensinar uma criança significa ensiná-la a pensar pela sua cabeça.	193	4.21	.77
41	É importante que os pais saibam tudo o que acontece às crianças na escola.	194	4.21	.86
30	Mesmo depois de os filhos saírem para a escola, os pais são os principais responsáveis pela educação deles.	193	4.22	.71
18	Deve ser permitido que as crianças discordem dos pais e digam o que pensam.	193	4.24	.57
24	Os bons resultados na escola estão relacionados com muitas coisas, e não só com a inteligência.	193	4.44	.58

Estes resultados dão-nos indicações sobre a posição do grupo das mães inquiridas relativamente ao conjunto global das ideias expostas no questionário.

Para apreender o significado destas respostas e, nomeadamente, para perceber que conjuntos de crenças as mães partilhavam entre si e se era possível estabelecer diferenças entre as suas ideias, recorreremos aos resultados da Análise Factorial de Componentes Principais (com carácter exploratório) das respostas ao questionário. São os resultados deste tratamento estatístico que apresentamos de seguida

2.2 - A estrutura das ideias educativas das mães

A Análise em Componentes Principais o procedimento seguido por Castro (1994) e por Triana (1991) para o mesmo efeito. Estas autoras consideraram para o tratamento apenas as questões que se apresentaram como não-consensuais relativamente à opinião da amostra em estudo (i.é., aquelas que na análise de frequências relativas apresentaram um valor igual ou inferior a 75% nos graus de acordo ou de desacordo).

No nosso estudo decidimo-nos por integrar todas as respostas neste tratamento. A lógica desta opção corresponde a uma preocupação de leitura integral de todos os dados obtidos (consensuais e não consensuais), na tentativa de reter toda a riqueza dos dados iniciais. Consideramos que a resposta que as mães forneceram no questionário foi realizada no contexto das 42 questões, e que é respeitando este facto que o tratamento deve ser realizado.

A partir da Análise Factorial em Componentes Principais obtivemos uma matriz factorial que satisfaz, simultaneamente, as exigências de consistência estatística e de significado conceptual.

Os três factores encontrados explicam 43,7% da variância total dos dados.

Quadro IV.4 - Estrutura Factorial das respostas das mães ao primeiro questionário

	FACTOR 1	FACTOR 2	FACTOR 3
Total da variância: 43,7%	18.4%	12.7%	12.6%
Alpha de Cronbach	.62	.60	.54
Deve ser permitido que as crianças discordem dos pais e digam o que pensam (Q 18)	.606	-	-
As crianças devem ser habituadas desde pequenas a participar no mundo dos adultos e das suas actividades (Q 17)	.587	-	-
Observando o mundo que as rodeia é como as crianças aprendem as coisas mais importantes (Q 38)	.573	-	-
O que uma criança desta idade descobre por si mesma é o que ela fica a saber melhor (Q 32)	.569	-	-
Ensinar uma criança significa ensiná-la a pensar pela sua cabeça (Q 3)	.553	-	-
A melhor coisa que a escola pode trazer às crianças à mostrara maneira de aprender as coisas (Q 28)	.491	-	-
Nesta idade já se pode esperar que as crianças se responsabilizem pelas suas tarefas (Q 33)	.476	-	-
As coisas mais importantes que uma criança pode aprender são as que estão nos livros (Q 29)	-	.782	-
Estudar para se preparar para o futuro é mais importante para as crianças do que brincar (Q 25)	-	.756	-
Só aquilo que se aprende em pequeno fica bem aprendido (Q 16)	-	.691	-
A escola é a forma de garantir que as crianças tenham na vida oportunidades iguais (Q 12)	-	-	.741
As crianças nascem boas , a sociedade, por vezes, estraga-as (Q 10)	-	-	.728
À nascença todas as crianças são parecidas, só depois mudam a sua maneira de ser (Q 11)	-	-	.663

O primeiro factor agrupa um conjunto de crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem. No seu conjunto estas ideias reflectem uma concepção activa da aprendizagem, centrada na criança e na importância da construção do

conhecimento pela criança. Será designado por factor “Auto-Regulação”. O seu Alpha de Cronbach (.62), mostra-se satisfatório e o factor é responsável por 18.4% da variância dos dados.

A designação de “Auto-regulação” foi retirada do trabalho de Castro (1994), por considerarmos que este factor contém o mesmo tipo de ideias que a autora encontrou no seu trabalho utilizando este mesmo instrumento. Neste trabalho o factor encontrado incluía as questões 32 e 36 também presentes nesta factorização e a questão 26 (as crianças devem ser ensinadas do modo mais apropriado a cada uma) que não se agregou a nenhum dos factores por nós encontrados.

Esta ideia de criança como "ser competente " foi como já referimos igualmente encontrada nos trabalhos de Borstelmann (1983), Kaplan (1992) e Sigel *et al.* (1982).

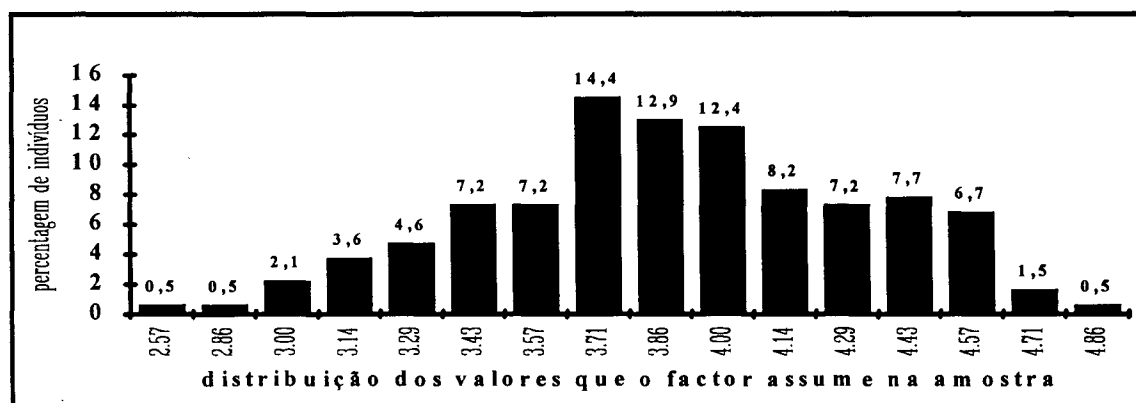


Figura IV.1 - Distribuição do factor “Auto-Regulação”

Como se pode observar Na Figura 1, as respostas ao factor “Auto-Regulação” situam-se maioritariamente sobre a parte direita da escala de resposta, ou seja, no pólo da concordância.

O segundo factor aglutina um conjunto de ideias que, como o primeiro, se refere às características das aprendizagens. No entanto estas crenças reflectem uma visão contrária à encontrada no primeiro factor. Elas reportam-se a uma concepção valorizadora das aprendizagens formais e enfatizadora da importância do estudo. Esta perspectiva atribui à escola a responsabilidade de condução da aprendizagem da criança. Por estas razões este factor foi designado por factor "Tradicional". A concordância com este tipo de pensamento foi encontrado por Castro (1994) nas mães com uma escolaridade inferior ao 9º ano e rejeitado nos níveis de escolaridade superiores, pelo que nos faz sentido que as mães da amostra também o rejeitem.

Este factor tem um Alpha de Cronbach de .60, e é, responsável por 12.7% da variância dos dados.

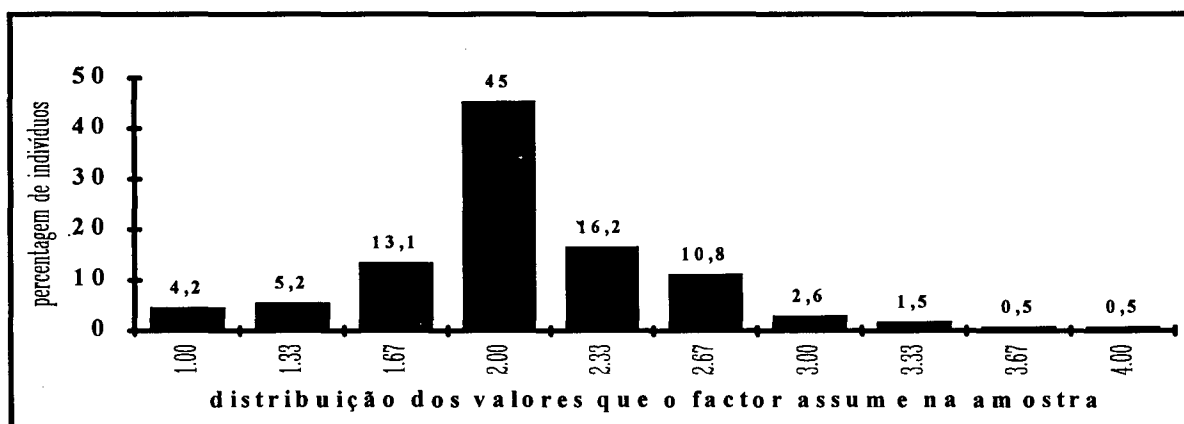


Figura IV.2 - Distribuição factor "Tradicional"

Na Figura 2 podemos observar a distribuição das respostas ao factor "Tradicional", cujo agrupamento se situa muito mais à esquerda, ou seja, próximo da discordância.

O terceiro factor reúne um conjunto de crenças de natureza diferente dos dois factores anteriores, que se encontravam centrados na crenças educacionais.

Este factor foi denominado “Bom Selvagem”. Também identificado no estudo de Castro (1994), ele reúne um conjunto de crenças valorizadoras da natureza própria da criança, reflectindo uma visão da natureza humana que, de certa maneira, se pode identificar com a concepção de Rousseau.

Este factor tem um Alpha de Cronbach de .53, e é responsável por 12.6% da variância.

A grande dispersão dos resultados, com a maioria das respostas colocadas ao centro a indicar que as mães não concordam nem discordam das ideias representadas pelo factor “Bom Selvagem”, pode ser verificada na Figura VI.3.

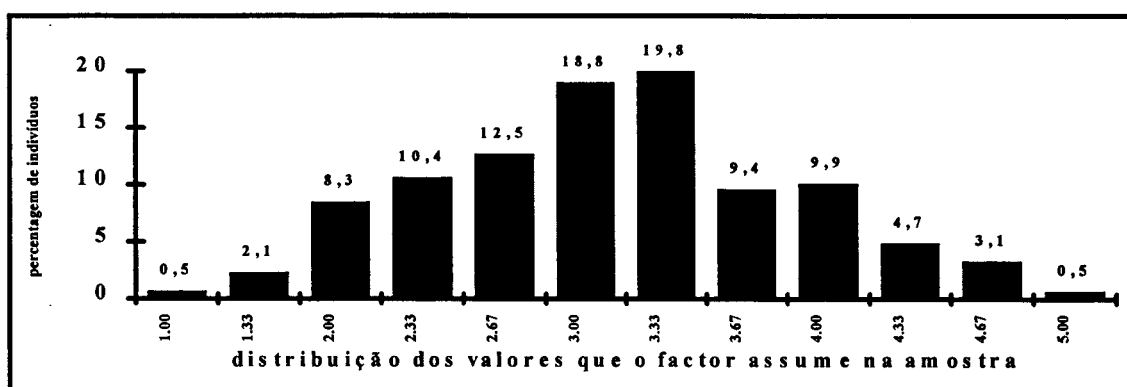


Figura IV.3 - Distribuição do factor “Bom Selvagem”

Para Ariès e Duby (1990) as concepções sobre infância têm sofrido uma nítida evolução histórica desde a Antiga Grécia até ao século XIX. A ideia sobre a especificidade da infância só se desenha, segundo estes autores, a partir do século XVI-XVII. Ao reconhecer a especificidade da criança e da infância coloca-se, no entanto, ainda a questão de saber se as crianças são "anjos" ou "demónios".

Para Badinter (s/d) a ideia da criança como contaminada pelo pecado original pode ser encontrada até ao século XVII e só se modifica por influencia das ideias de Rousseau, quando da publicação do seu livro "Emile" em 1762. Nesta

obra desenvolve-se uma visão segundo a qual todos nasceríamos naturalmente inocentes, devendo-se à sociedade a alteração deste estado. Foi por este motivo que se denominou o terceiro factor de "Bom Selvagem".

Relativamente à totalidade da amostra, podemos observar que há uma concordância com as ideias expressas no factor "Auto-Regulação" ($M=3.89$) e uma rejeição das ideias contidas no factor "Tradicional" ($M=2$). Parece assim que o que une o pensamento deste grupo de mães são as ideias sobre os processos de aprendizagem das crianças desta faixa etária e sobre o papel da escola, não se encontrando na nossa amostra grande variação relativamente ao posicionamento sobre estas ideias (ver Figuras VI.1 e VI.2).

Em relação ao factor "Bom Selvagem" ($M=3.11$) as mães nem concordam nem discordam claramente do seu conteúdo, constituindo-se este como o factor mais "polémico" dos que foram encontrados. Este factor agrega um conjunto de ideias que se prendem fundamentalmente com a natureza da criança, ou seja, com ideias cujo conteúdo remete num sentido mais puro para o sentido de "crença" dado por Sigel (1985), isto é, um conhecimento baseado em convicções, não sendo possível a sua validação empírica.

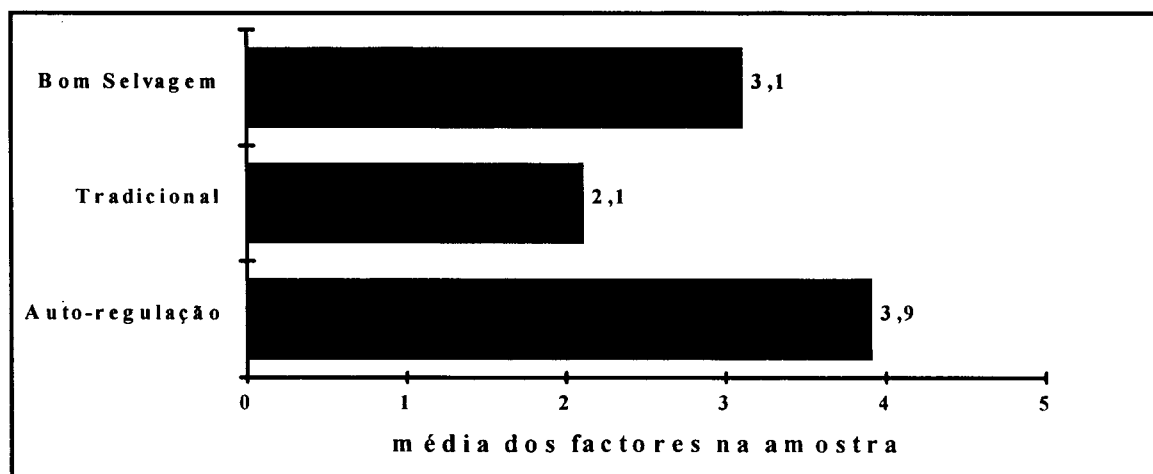


Figura VI.4 - Distribuição dos três factores na amostra

Na Figura VI.4 podemos observar uma representação dos graus de aceitação e rejeição dos diferentes factores em simultâneo, exprimindo os diferentes posicionamentos das mães em relação ao conjunto das ideias.

Em síntese, é interessante ver que, na nossa amostra, o que une as mães são ideias que têm a ver com ensino e com aprendizagem, o que pode ser entendido como uma consequência dos seus níveis elevados de escolarização. No entanto, a experiência de escolarização materna parece não contribuir para unificar as posições em torno da discussão sobre a natureza da criança. Este facto pode explicar-se pela natureza filosófica desta discussão.

3 - Fontes das ideias educativas maternas

3.1 - Análise Descritiva

Como tivemos ocasião de mencionar, o segundo questionário utilizado no nosso estudo incidia sobre o problema das fontes e pedia-se aos pais que descrevessem a frequência do seus comportamentos de utilização das diferentes fontes consideradas.

De seguida passamos a descrever os resultados encontrados pela análise descritiva (médias e desvios padrões) das respostas relativas à frequência com que os pais, desde o início deste ano lectivo, recorreram às diferentes fontes por nós apresentadas. Podemos distinguir entre as fontes a que os pais dizem recorrer raramente (média igual ou inferior a 1.5), aquelas a que os pais dizem recorrer algumas vezes (média entre 1.5 e 2.5) e as que dizem ter recorrido com bastante frequência (média superior a 2.5).

Quadro IV. 5- Médias e desvios padrões das respostas de recurso às diferentes fontes

	N	Média	Desvio-Padrão
Pedir ou ouvir a opinião dos pais (Q 6)	114	1.59	.795
Conversar com especialistas de crianças (Q 9)	114	1.59	.806
O comport. dos adultos da minha infância (Q 2)	114	1.84	.759
As minhas reacções em criança (Q 8)	112	2.32	.785
Conversar com professor (Q 1)	114	2.55	.942
Conversar com amigos (Q 7)	113	2.68	.816
Ler livros e revistas (Q 5)	114	2.80	.958
Reacções do filho (Q 10)	112	2.90	.870
Contacto com crianças (Q 3)	114	3.23	.729
Conversar com o pai do filho (Q 4)	114	3.27	.801

Como podemos observar no quadro IV.5 todos os desvios-padrões são menores do que 1, indicando que não se encontra uma grande dispersão das respostas maternas, evidenciando a homogeneidade da opinião nesta área.

Conversar com o pai do filho acerca da educação deste e ter contactos com crianças da idade do filho são duas fontes frequentemente referidas pelas mães como presentes na educação que dão ao filho. Desta forma, o conversar com o pai do filho aparece como a fonte mais importante das ideias maternas.

As mães dizem ainda que pensam bastantes vezes nas possíveis reacções do filho quando têm de tomar alguma decisão relativamente à educação dele, e, ainda, que lêem, quase todos os meses, livros ou revistas ou vêem programas sobre educação e desenvolvimento dos filhos. A frequência destes dois comportamentos parece indicar a dupla preocupação materna de, ao mesmo tempo, educar respeitando as características e a individualidade da criança sem deixar, no entanto, de ter presente a adequação à faixa etária. Esta ideia apareceu-nos expressa nas entrevistas exploratórias, realizadas antes de iniciar o presente trabalho, quando as mães referiam a importância das leituras sobre educação para o conhecimento do comportamento típico das crianças das diferentes idades.

A informação científica transmitida pelos livros e revistas é mais referida do que o recurso a especialistas, o que pode ser entendido de várias formas. Por um lado, há a questão da acessibilidade, tendo em consideração o preço de uma consulta de especialidade face ao preço de uma revista. Por outro lado, há a questão da oportunidade, parecendo-nos que, e recorreremos mais uma vez aos dados das entrevistas exploratórias, as mães associam a ida a especialistas com situações de problemas, com uma certa gravidade, no desenvolvimento ou

educação dos filhos e a leitura de livros e revistas com a possível resolução de problemas do quotidiano dos filhos, ou simples esclarecimentos, ou alertas, sobre o desenvolvimento e educação dos filhos.

Para além do recurso a estas fontes, as mães referem como frequentes as conversas com amigos ou as conversas com o professor da criança. Nas dimensões consideradas à partida, consideramos estas duas fontes como da mesma dimensão, ou seja, dentro do contexto social próximo.

Como fontes menos frequente, as mães indicaram as recordações das suas próprias reacções em criança, a recordação do comportamento dos adultos na sua infância, o recurso à consulta de especialistas e, ainda, o pedido de opinião aos seus próprios pais.

Em resumo, estes dados parecem indicar uma tendência das mães para privilegiarem o pai da criança como principal referência da educação do filho. De igual forma, parece evidenciar-se uma centração na individualidade da criança para a resolução de problemas educativos, que se revela através da frequência com que dizem pensar em função das possíveis reacções da criança.

Parece também haver uma necessidade de enquadrar a educação da criança por referência aos contextos sociais próximos, que se revela na alusão às outras crianças da idade dos filhos, aos amigos e aos professores.

3.2 - Estrutura das fontes das ideias educativas maternas

A partir da Análise Factorial de Componentes Principais das respostas ao segundo questionário, seleccionamos uma matriz factorial que satisfaz

simultaneamente as exigências de consistência estatística e significado interpretativo.

A solução apresentada no quadro IV.6 foi obtida após a convergência dos dados em 2 factores ortogonais com valor próprio maior do que 1. Os factores assim encontrados explicam 47.8 % da variância total dos dados. Este resultado, embora baixo, foi considerado por se poder considerar razoável, num estudo de carácter exploratório como este.

O primeiro factor identificado agrupa fontes relacionadas com a infância da mãe, englobando as suas reacções em criança e o comportamento dos adultos da sua infância. Refere-se igualmente ao ouvir ou pedir a opinião aos pais (avós da criança) sobre aspectos da vida do filho. Pela natureza da informação oriunda destas fontes, referenciada à educação familiar que a mãe experimentou ou às ideias dos seus próprios progenitores, este factor foi designado por factor “Familiar”.

O seu Alpha de Cronbach .59 mostra-se satisfatório e o factor é responsável por 27% da variância total .

O segundo factor agrupa um conjunto de fontes que consideramos relacionadas com o recurso à informação científica na educação das crianças, através da leitura de livros e revistas sobre crianças ou de visionamento de programas de televisão, com a consulta ou conversas com especialistas de crianças e as conversas com o professor da criança. Pelo carácter especializado que caracteriza a informação oriunda destas fontes, este factor foi designado por “Ciência”

A este factor corresponde um Alpha de Cronbach de .50 que é responsável por 20.7 % da variância.

Quadro IV.6 - Estrutura factorial das respostas

	Factor 1	Factor 2
Total da variância	27%	20%
Alpha de Cronbach	.58	.50
O comportamento dos adultos da minha infância (Questão 2)	.822	-
As minhas reacções em criança (Questão 8)	.786	-
Pedir ou ouvir a opinião dos pais (Questão 6)	.580	-
Conversar com professor (Questão 1)	-	.703
Ler livros e revistas (Questão 5)	-	.683
Conversar com especialistas de crianças (Questão 9)	-	.645

Em relação à generalidade da amostra podemos dizer que os pais procuram pouco as fontes descritas no primeiro factor ($M=1.92$) e recorrem algumas vezes às fontes consideradas no segundo factor ($M=2.202$) (Figura VI.5).

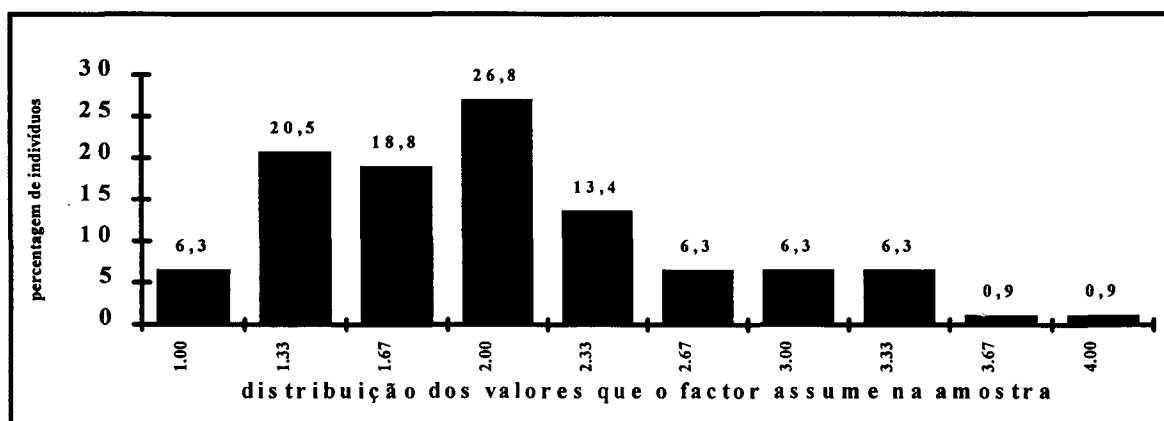


Figura VI.5 - Distribuição do factor "Familiar"

Na Figura IV.6, podemos observar as respostas ao factor "Ciência", cuja distribuição está um pouco desviada para a esquerda, embora menos que a do primeiro factor.

MacPhee's (1981, 1983, *cit. in* Miller, 1988) no questionário (COPE) de avaliação das experiências dos pais, que referimos no capítulo 5.2, encontrou igualmente como uma fontes assinaladas como importantes para a construção

das ideias dos pais a referência à leitura de livros e revistas e as conversas com profissionais de saúde.

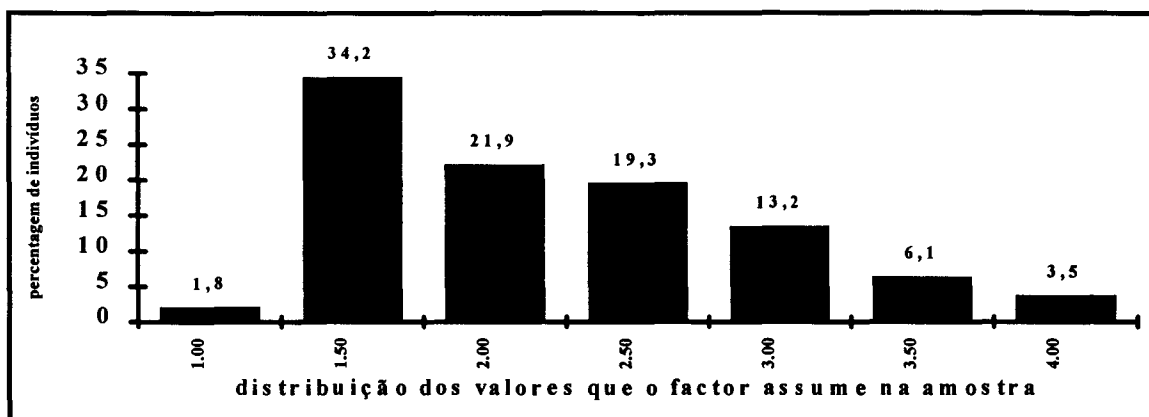


Figura VI.6 - Distribuição do factor “Ciência”

Na Figura VI.7 podemos observar o grau de aceitação dos dois factores, em simultâneo.

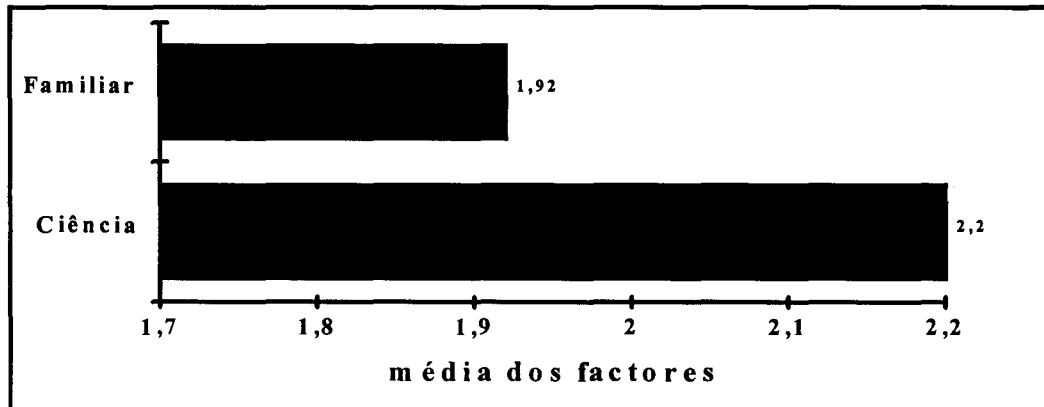


Figura VI.7 - Distribuição dos dois factores na amostra

Em síntese, as distribuições dos dois factores encontrados indicam-nos a pouca frequência com que as mães recorrem a este tipo de fontes, ou seja, nem a experiência pessoal passada das mães de referência à sua própria infância, nem o recurso a informação especializada se constituem como fontes muito importantes para a construção das ideias educativas das mães, embora o recurso

à informação científica seja mais importante do que o recurso à educação familiar.

As fontes que as mães indicaram como mais importantes são as conversas com o pai do seu filho, o contacto com crianças e as próprias reacções do filho. No entanto, estes itens não se constituíram em factor.

4 - Variabilidade das ideias maternas

De acordo com o modelo atrás referido (capítulo VI - Figura VI.1) vamos agora estudar a variabilidade das ideias maternas da seguinte forma:

- 1 - o impacto da origem das ideias das mães directamente sobre as próprias ideias;
- 2 - o impacto da origem das ideias sobre as fontes a que as mães recorrem;
- 3 - o impacto das fontes sobre as ideias das mães.

Assim, vamos estudando as diferentes ligações contidas no modelo orientador do nosso trabalho.

O impacto das origens sobre o conteúdo das ideias e sobre as fontes dessas ideias foi estudado a partir de quatro variáveis: 1) o nível de escolaridade da mãe; 2) o seu tipo de profissão; 3) a posição da criança na fratria; e 4) percepção materna da positividade relativa da criança. As duas primeiras variáveis podem ser consideradas indicadores de estatuto sócio-económico, enquanto as duas últimas são indicadores do tipo de experiência materna.

4.1 -Impacto da origem das ideias das mães directamente sobre as próprias ideias

Apresentam-se, em seguida, as médias dos sujeitos nos três factores de crenças, de acordo com as quatro variáveis atrás mencionadas, bem como a sua comparação através de análises de variância monofactoriais.

Nível de escolaridade

Se, quando consideradas globalmente, as mães da nossa amostra, concordam com as ideias de auto-regulação da criança e discordam das ideias tradicionais de educação, quando consideramos sub-grupos de escolaridade dentro deste grande grupo, as análises de variância efectuadas para estes dois factores indicam não existirem diferenças relativamente a estas ideias. Ou seja, o facto de as mães terem entre o 10^a ano e o 12^o ano, ou terem uma especialidade, ou doutoramento, não influencia a sua maior ou menor adesão a estas ideias.

No entanto, relativamente às crenças correspondentes ao factor “Bom Selvagem”, quando consideramos sub-grupos dentro da escolaridade das mães, encontramos diferenças.

A análise de variância efectuada relativamente a este factor, mostra que as mães cuja escolaridade se situa entre o 10^o ano e 12^a ano completo concordam mais com as crenças expressas por este factor do que as mães que completaram um bacharelato, ou licenciatura e estas, por sua vez, concordam mais com as mesmas crenças do que as mães com habilitações mais elevadas.

Quadro IV.7 - Médias obtidas nos diferentes factores por níveis de escolaridade das mães e valores das Anovas

	10 ^o -12 ^o ano	Bacharelato	Licenciatura	G. L.	F	p
Auto-Regulação	3.87 a	3.77 a	3.93 a	2, 186	1.94	.14
Tradicional	2.05 a	2.11 a	2.07 a	2, 188	.125	.88
Bom Selvagem	3.50 a	3.15 b	2.86 c	2, 189	16.41	.00
n	64	25	105			

* As médias com letras diferentes são significativamente diferentes (Duncan p. <.05)

Desta forma, podemos dizer que existe na nossa amostra uma tendência a para adesão às ideias expressas no factor "Bom Selvagem" diminuir com o aumento da escolarização, sendo característico das mães com especialidade ou doutoramento acreditarem menos que o resto do grupo no facto da escola ser uma forma de garantir que as crianças tenham na vida oportunidades iguais, o que nos parece um dado interessante face aos seus elevados graus de escolarização, e ainda no facto das crianças nascerem boas e parecidas.

Estes resultados vão no mesmo sentido dos que são referidos por Castro (1994), que encontrou nos seus resultados a indicação de que os grupos de escolaridade com mais do que o 10º ano se comportavam como na nossa amostra, ou seja, rejeitando o factor **Tradicional**, aceitando as ideias de **Auto-Regulação** e dividindo-se relativamente ao factor **Bom Selvagem**. Também nesse estudo, as mães com um nível de escolaridade entre 10º e o 12º ano concordaram mais com o factor **Bom Selvagem** do que as mães licenciadas.

Não queremos deixar de tornar a evidenciar o facto serem as mães mais escolarizadas que expressam maior discordância com a ideia de que a escola é uma forma de garantir que as crianças tenham na vida oportunidades iguais, o que nos obriga a interrogarmo-nos sobre o significado desta discordância.

Profissão da mãe

Analisámos igualmente o impacto da profissão materna sobre as suas ideias e fizemo-lo de duas maneiras: através do **tipo de profissão**, tal como esta é classificada pelo Instituto Nacional de Estatística (INE) e através da **área de trabalho profissional** da mãe, de acordo com uma classificação por nós criada.

Tipo de profissão de acordo com o INE

De acordo com os resultados das análises de variância (Quadro IV.8), a nossa amostra também se diferencia relativamente aos três factores de crenças por nós encontrados em função do tipo de profissão da mãe.

Relativamente às ideias de “Auto-Regulação”, as mães com profissões científicas e técnicas diferenciam-se significativamente das mães com profissões administrativas, que concordam menos com este factor do que as primeiras. Relembramos a este propósito que as mães com profissões científicas e técnicas, segundo a classificação do INE, são mães com níveis de escolarização mais elevadas que as mães com profissões administrativas, que, na sua maioria têm entre o 10º e o 12º ano.

Quadro IV.8- Médias nos diferentes factores por grupos de profissão da mãe e valores das Anovas

	Científico e Técnico	Administrativo	Comércio	Serviços	Não Trabalha	G. L.	F.	p.
Auto	3.94 a	3.76 b	3.73 ab	3.80 ab	3.80 ab	4,184	1.75	.14
Tradicional	2.07a	2.17a	2.33a	2.22ab	1.59b	4,186	4.72	.001
Bom Selv.	2.88a	3.68b	3.72c	3.22ab	3.07ab	4,187	12..5	.000
N	127	44	6	3	14			

* As médias com letras diferentes são significativamente diferentes (Duncan p. <.05)

No que toca ao factor "Tradicional", encontramos o grupo de mães que não trabalham a diferenciar-se das outras mães todas, excepto das mães que trabalham em serviços. As mães que não trabalham são o grupo de mães que mais discorda com as ideias que constituem o factor, o que pode estar associado ao facto destas mães justificarem a necessidade da sua permanência em casa com os filhos.

Já em relação às ideias do factor “Bom Selvagem”, as mães com profissões científicas e técnicas concordam menos com este tipo de ideias, diferenciando-se, das mães com profissões administrativas e comerciantes. Encontramos entre as mães com profissões científicas e técnicas e com profissões administrativas diferenças, embora em sentido inverso, entre o pensamento destes dois grupos de mães, como encontrámos relativamente ao factor de "Auto-Regulação".

Por outro lado, as mães que não trabalham e as mães administrativas diferenciam-se entre si pelo facto das primeiras concordarem mais com estas ideias do que as segundas.

Em síntese, esta variável parece produzir, fundamentalmente, o mesmo tipo de clivagem no pensamento das mães do que a variável "nível de escolaridade": as mães mais escolarizadas e com profissões científicas e técnicas, de um modo geral recusam mais as ideias tradicionais, concordam mais com as ideias de auto-regulação da criança e são pouco explícitas na sua adesão às ideias de tipo Bom Selvagem.

As mães que não trabalham constituem, no entanto, um caso à parte, o que se pode compreender em função da diversidade de situações que podemos encontrar dentro deste grupo, em relação ao nível de escolaridade das mães.

Área de trabalho profissional

Os resultados referentes ao tratamento desta mesma variável, quando se optou pela classificação por "áreas profissionais", mostraram diferenciar as mães da amostra também relativamente aos três factores.

Em relação ao factor "Auto-regulação", as mães que trabalham na área da administração diferenciam-se das mães que trabalham na área de saúde e na área de educação, por concordarem menos com as ideias do factor.

Quadro IV.9 - Médias nos diferentes factores por áreas de profissão da mãe e valores das Anovas

	Cont. social	Saúde	Com.	Educ	Téc	Adm	Não Trab	G. L.	F.	p.
AR	3.83 ab	3.97 a	3.89 ab	4.06 a	3.83 ab	3.77 b	3.80 ab	6,182	1.69	.12
T	2.29 a	2.07 a	2.19 a	1.92 a	2.13 a	2.17 a	1.59 b	6,184	3.73	.0016
BS	2.95 a	2.83 a	3.76 b	2.96 a	2.87 a	3.69 b	3.07 a	4.21	9.40	.000
n	8	52	7	22	46	47	14			

* As médias com letras diferentes são significativamente diferentes (Duncan p. <.05)

No que respeita às ideias tradicionais, as mães que não trabalham distinguem-se de todas as outras, apresentando uma maior discordância em relação a este factor. Relativamente a este tipo de ideias, então, encontramos as mães que não trabalham a diferenciar-se das mães que trabalham, o que nos faz pensar na possibilidade de haver algo de comum nas mães que ficam em casa, independentemente do seu nível de escolaridade. Este algo em comum relaciona-se certamente com questões da identidade social destas mulheres, ou seja, pensamos que por estarem em casa e passarem muito tempo com os filhos é natural que estas mães defendam um menor formalismo na aprendizagem, a fim de valorizar o seu próprio papel educativo.

As mães com profissões administrativas e comerciantes, diferenciam-se de todas as outras, por concordarem mais com as ideias contidas no factor denominado "Bom Selvagem".

Em síntese, esta classificação das profissões por áreas não parece trazer dados muito diferentes dos já obtidos quando consideramos as profissões das mães segundo a classificação do INE.

Posição da criança na fratria

De acordo com os resultados das análises de variâncias (Quadro IV.10), a nossa amostra não se diferencia relativamente aos três factores por nós encontrados em função da posição da criança na fratria.

Quadro IV.10 - Médias nos diferentes factores por posição da criança na fratria e valores das Anovas

	Filho único	Mais velho	Do meio	Mais novo	G. L.	F	p
Auto-regulação	3.85 a	3.91 a	3.82 a	3.89 a	3,185	.2275	.87
Tradicional	2.00 a	2.07 a	2.10 a	2.12 a	3,187	.6507	.58
Bom Selvagem	3.23 a	3.01 a	2.83 a	3.14 a	3,188	1.34	.26
n	53	59	10	72			

* As médias com letras diferentes são significativamente diferentes (Duncan p. <.05)

Parece que o facto de a criança a quem a mãe se refere no questionário ser um primeiro filho ou não, não modela as suas crenças educativas, ou seja, este tipo de experiência não tem impacto sobre o conteúdo das crenças maternas.

Percepção materna da positividade da criança

De acordo com os resultados das análises de variâncias (Quadro IV.11), a nossa amostra também se diferencia relativamente a um factor por nós encontrado em função da percepção materna da positividade da criança.

O grau de positividade relativa com que a mãe assinala a criança-alvo em relação à criança média da mesma idade, não se relaciona nem com as respostas das mães relativamente às ideias contidas no factor "Auto-regulação", nem nas ideias contidas no factor "Tradicional".

Quadro IV.11 - Médias nos diferentes factores por percepção da positividade relativa da criança e valores das Anovas

	Positiva	Neutra	Negativa	G. L.	F	p
Auto-regulação	3.86a	3.98a	3.80a	2,109	1.24	.29
Tradicional	1.19a	2.06a	2.00a	2,110	.322	.72
Bom Selvagem	3.04a	3.20a	2.33b	2,109	5.12	.0075
n	29	76	8			

* As médias com letras diferentes são significativamente diferentes (Duncan p. <.05)

No entanto, é interessante ver que, em relação às ideias contidas no factor "Bom Selvagem", são as mães que avaliam o filho como sendo pior que a média das crianças da sua idade que aceitam menos a ideia de que a escola possibilita igualdade de oportunidades entre as crianças e que as crianças nascem boas e parecidas entre si. Estes resultados fazem sentido, na medida em que se as mães percebem o seu filho como mais difícil do que as crianças da mesma idade, não podem defender ao mesmo tempo que todas as crianças nascem parecidas entre si (ideia contida no factor Bom Selvagem), pois isto seria desvalorizar o seu papel como organizadoras do comportamento dos filhos.

Em resumo, podemos ver que, das quatro variáveis que operacionalizam o conceito de origem apenas uma das variáveis mais próximas da experiência individual do sujeito - **posição da criança na fratria** - não afecta o conteúdo das ideias parentais, uma vez que a **percepção materna da positividade da criança** modela as crenças de "Bom Selvagem. No caso das variáveis mais distantes deste tipo de experiência - **nível de escolaridade e profissão da mãe** - verifica-se que ambas têm repercussões sobre as crenças..

4.2 - Impacto da origem das ideias sobre as fontes a que as mães recorrem

Da mesma forma que nos resultados sobre as ideias educativas dos pais, também nos resultados sobre as fontes das ideias educativas se foi estudar o impacto das mesmas variáveis referentes às origens. Apresentam-se, de seguida, as médias dos sujeitos nos três factores, de acordo com as quatro variáveis atrás mencionadas, bem como a sua comparação através de análises de variância monofactoriais.

Nível de escolaridade

Foram efectuadas duas análises de variância para comparação das médias das respostas das mães nos três níveis de escolaridade em relação aos dois factores das fontes. Conforme se pode observar no quadro IV.12, o factor Familiar foi modulado pela variável "Escolaridade da mãe".

As respostas das mães com habilitações iguais ou superiores a licenciatura diferenciam-se significativamente das fornecidas pelas mães com escolaridade entre o 10º ano e o 12º ano completo com ou sem frequência universitária. As

mães do primeiro grupo referem recorrer mais à sua experiência passada, lembrando as suas reacções em criança e o comportamento dos adultos da sua infância assim como ouvem mais os seus pais em questões relacionadas com a educação do seu filhos, do que as mães do segundo grupo.

Quadro IV.12- Médias obtidas dos diferentes factores por grupos de escolaridade da mãe.

	10°-12°	Bacharelato	Licenciatura	G.L.	F.	p.
Familiar	1.7 a	1.81 ab	2.04 b	2,109	3.92	.02
Ciência	2.10 a	2.46 a	2.17 a	2,109	1.39	.25
n	64	25	105			

As médias com letras diferentes são significativamente diferentes ($p < .05$) pelo *test-hoc* de Duncan

O significado deste resultado não é evidente de uma forma imediata, tornando-se necessária a sua leitura conjunta com os demais resultados, pelo que o analisaremos na discussão final.

No que diz respeito ao factor “Ciência” não se encontraram diferenças relacionadas com os anos de escolaridade das mães.

Profissão da mãe

Quadro IV.13- Médias nos diferentes factores por grupos de profissão da mãe e valores das Anovas

	Científico e Técnico	Adminis-trativo	Comércio	Serviços	Não Trabalha	G. L.	F.	p.
Familiar	1.98a	1.75a	1.83a	2.00a	1.66a	4,107	1.04	.389
Ciência	2.25a	2.06a	1.75a	2.75a	1.90a	4,109	1.04	.38
n	127	44	6	3	14			

* As médias com letras diferentes são significativamente diferentes (Duncan $p < .05$)

A profissão da mãe, tal como é classificada pelo Instituto Nacional de Estatística, não influencia nenhum dos factores encontradas relativamente às fontes utilizadas pelos pais.

No entanto, a classificação que efectuamos em relação às áreas de trabalho profissional das mães, permite estabelecer uma correspondência entre as áreas profissionais maternas e as fontes consideradas.

Quadro IV.14 - Médias nos diferentes factores por áreas de profissão da mãe e valores das Anovas

	Cont. social	Saúde	Comércio	Educação	Técnica	Administrativa	Não Trabalha	G. L.	F.	p.
F.	2.40 a	1.95 ab	1.33 ab	1.97 ab	1.97 ab	1.76 b	1.66 a	6, 105	1.32	.254
C.	2.08 ab	2.38 ab	1.50 ab	2.53 a	2.01 c	2.08 ab	1.90 abc	6, 107	1.678	.133
n	8	52	7	22	46	47	14			

* As médias com letras diferentes são significativamente diferentes (Duncan p. <.05)

As mães com profissões no âmbito do controle social diferenciam-se das mães administrativas, sendo que as primeiras consultam mais a fonte "Familiar". De certa forma, este dado reproduz o resultado já encontrado quando se estudou o nível de escolaridade, uma vez que as mães administrativas têm, em geral menores habilitações do que as mães do outro grupo.

Quanto ao factor "Ciência", as mães professoras diferenciam-se das mães que são quadros técnicos (engenheiras, economistas, etc.), no sentido em que tendem a consultar mais livros e revistas sobre crianças e a ver mais programas educativos de televisão do que as segundas. Estes resultados parecem-nos indicativos da ligação que as mães professoras fazem entre o mundo do trabalho e o mundo da casa, também encontrada por Mugny e Carugati (1985).

Em síntese, as profissões das mães de acordo com a classificação do INE não produz efeitos de modulação sobre as fontes a que as mães recorrem, mas a classificação por áreas profissionais já o faz, salientando-se aí o efeito do conteúdo do trabalho das mães no tipo de fontes a que recorrem.

Posição da criança na fratria

O grupo de mães que respondeu a este questionário reportando-se ao seu filho mais velho distingue-se do grupo de mães que respondem referindo-se ao seu filho mais novo. As mães que responde por referência aos filhos que são os mais novos, recorrem menos à informação sobre crianças que as primeiras.

Quadro IV.15 - Médias nos diferentes factores por posição da criança na fratria e valores das Anovas

	Filho único	Mais velho	Do meio	Mais novo	G. L.	F	p
Familiar	3.23 a	3.01 a	2.83 a	3.14 a	3.188	1.34	.26
Ciência	2.11 ab	2.43 a	2.35 ab	2.00 b	3.188	2.69	.049
n	53	59	10	72			

* As médias com letras diferentes são significativamente diferentes (Duncan p. <.05)

Estes dados parecem reflectir o facto das mães que nas suas respostas se referem ao filho mais novo já terem procurado informação científica para educar os seus primeiros filhos.

Percepção materna da positividade da criança

De acordo com os resultados das análises de variâncias (Quadro IV.16), a nossa amostra também não se diferencia relativamente aos dois factores por nós encontrados em função da percepção da positividade da criança.

Quadro IV.16 - Médias nos diferentes factores por percepção da positividade relativa da criança e valores das Anovas

	Positiva	Neutra	Negativa	G. L.	F	p
Familiar	1.85a	1.91a	2.25a	2,109	1.52	.22
Ciência	2.18a	2.18a	2.31a	2,110	.112	.89
n	29	76	8			

* As médias com letras diferentes são significativamente diferentes (Duncan p. <.05)

Em resumo, as fontes a que as mães recorrem são modeladas por alguns dos factores que modelam igualmente o conteúdo das suas ideias. O recurso ao passado familiar materno é utilizado mais pelas mães licenciadas do que pelas mães que não têm um curso superior. As mães professores consultam mais livros e revistas sobre educação do que as mães com profissões técnicas, tal como as mães com um filho mais velho.

Em conclusão, podemos ver que das quatro variáveis consideradas como origens, apenas uma não afecta a frequência com que as mães recorrem a diferentes fontes: a **percepção materna da positividade da criança**. O **nível de escolaridade** tem repercussões sobre o recurso ao factor "Familiar", e a **profissão da mãe** (área de trabalho profissional) sobre o recurso ao factor "Ciência". Este factor é igualmente afectado pela **posição da criança na fratria**.

4.3 - Impacto das fontes sobre as ideias educativas das mães

Apresentam-se, em seguida, as médias dos sujeitos nos três factores de crenças (Auto-Regulação, Tradicional e Bom Selvagem) de acordo com os dois factores de fontes: familiar e ciência.

Para possibilitar a análise de variância entre estes dois tipos de variáveis transformaram-se os valores contínuos dos factores de fontes em valores categoriais. Assim os valores menores ou iguais a 2 foram recodificados com o valor 1 (designação "Pouco") e os valores maiores que 2 foram codificados como 2 (designação "Muito"). Ficámos assim com duas categorias de resposta representando a primeira um recurso raro ou pouco frequente às fontes que constituem o factor e a segunda o recurso frequente ou muito frequente.

Quadro IV.17 - Médias de recurso à fonte Familiar e valores de Anovas

	Pouco	Muito	G. L.	F	p
Auto-Regulação	3.89a	4.05b	1,109	3.66	0.05
Tradicional	2.04a	2.01a	1,110	.367	0.67
Bom Selvagem	3.14	3.04	1,109	.3671	0.54
n	80	31			

* As médias com letras diferentes são significativamente diferentes (Duncan p. <.05)

Como podemos ver (Quadro IV.17 e IV.18), apenas encontramos relação na variação entre a fonte Familiar e o factor de Auto-regulação, no sentido de quanto mais as mães defendem ideias de Auto-regulação mais recorrem ao factor Familiar, embora a média de continue a ser baixa. Desta forma, podemos verificar que são as mães que valorizam o seu percurso individual, através da sua memória de infância, que parecem valorizar a individualidade dos seus filhos

Quadro IV.18 - Médias de recurso à fonte Ciência e valores de Anovas

	Pouco	Muito	G. L.	F	p
Auto-Regulação	3.94	3.93	1,111	.029	.86
Tradicional	2.025	2.062	1,112	.028	.65
Bom Selvagem	3.12	3.05	1,111	.221	.63
n	66	47			

* As médias com letras diferentes são significativamente diferentes (Duncan p. <.05)

Esta possibilidade de associação entre fontes e ideias vem de certa forma viabilizar o modelo (conforme parte I, capítulo 5.3) por nós teorizado de associação entre fontes e ideias, embora os resultados não sejam muito expressivos.

Como referimos na parte teórica do trabalho, não encontramos nos trabalhos que referenciámos a exploração desta associação da forma como o fazemos, embora diversos autores defendam a importância do recurso a diferentes fontes de informação pelos pais na construção das suas ideias educativas.

Os dados obtidos permitem pensar na existência das diferentes ligações teorizadas. Assim, podemos ver o impacto das origens directamente sobre as ideias dos pais a aparecer com bastante força, assim como o impacto das origens sobre as fontes, embora este de uma forma menos expressiva.

Observamos igualmente a ligação entre fontes e ideias educativas dos pais, que também não sendo muito expressiva, indica, no entanto, a existência de relações que não podemos negligenciar.

Desta forma, os resultados obtidos embora não permitam validar o modelo proposto, possibilitam-nos acreditar na sua utilidade como forma de leitura da variabilidade das ideias dos pais.

Assim, as conclusões deste trabalho apontam para a existência de um filtro macro, no sentido de mais distante da experiência individual do sujeito, com um efeito modelador forte, que neste trabalho se encontra na associação entre estatuto socio-económico e ideias das mães. Filtro este que actua igualmente

sobre as fontes a que os pais recorrem, embora com um efeito menos amplo, como também presenciámos neste trabalho.

Encontrámos igualmente a presença de um segundo filtro sobre o conteúdo das ideias das mães na associação que encontrámos entre a fonte familiar e as ideias de auto-regulação das mães.

No capítulo seguinte e final deste trabalho sintetizaremos os significados e implicações dos resultados obtidos.

V - CONCLUSÕES

1 - Conclusões do estudo

Como já referimos, iniciámos este trabalho com quatro objectivos principais: (1) caracterizar a estrutura e o conteúdo das ideias sobre educação e desenvolvimento de mães de estatuto socio-económico médio-alto, com filhos na primeira fase do ensino básico; (2) caracterizar a estrutura e o conteúdo das fontes que as mães referem como sendo importantes para a aceitação ou rejeição destas ideias; (3) estudar a variabilidade das ideias maternas através do impacto da origem das ideias directamente sobre estas e indirectamente através do impacto sobre as fontes ; (4) estudar a variabilidade das ideias maternas através do impacto destas fontes sobre as ideias maternas.

A consecução destes objectivos foi efectuada em dois tempos, através do questionamento directo às mães. Num primeiro momento, foram recolhidas as ideias das mães sobre educação e desenvolvimento dos seus filhos, utilizando um instrumento que havia sido construído para a população portuguesa. Nesta fase, foram igualmente recolhidos elementos que possibilitassem a identificação de algumas das origens das ideias maternas (estatuto socio-económico e experiência parental). Num segundo momento, e após o tratamento dos dados relativos à estrutura e conteúdo das ideias maternas, procedemos à construção de um instrumento que nos permitisse, por um lado, identificar as fontes que os pais recorrem no seu quotidiano para resolver os problemas de educação dos seus filhos, e, por outro, identificar as fontes que as mães referem como importantes para as suas ideias educativas.

A discussão final dos resultados está organizada de acordo com os objectivos do trabalho, iniciando-se com as conclusões relativas à estrutura e conteúdo das ideias das mães e exploração de alguns factores responsáveis pela sua variação, ou seja, as suas origens. Em seguida, discute-se o conteúdo e estrutura das fontes que as mães referem como importantes para as suas ideias e termina-se procurando compreender a articulação entre origens, fontes e conteúdos das ideias maternas sobre educação e desenvolvimento dos filhos, de acordo com o modelo teórico de que partimos.

Estrutura e conteúdo das ideias maternas

Com a aplicação do primeiro questionário relativo às ideias sobre educação e desenvolvimento dos filhos pretendia-se caracterizar as ideias das mães sobre educação e desenvolvimento dos filhos e compreender qual era a estrutura dessas ideias, isto é, como se agrupavam as dimensões *à priori* consideradas na construção do instrumento seleccionado.

Desta forma, a partir de uma Análise Factorial em Componentes Principais, de carácter exploratório, de todas as 42 questões contidas no instrumento obtivemos uma matriz factorial apresentada no Quadro IV.4 que satisfaz, em simultâneo as nossas exigências de consistência estatística e de significado conceptual. Esta solução extraiu 3 factores ortogonais com valor próprio maior que 1, responsáveis por 43% da variância total.

O primeiro factor, denominado de "Auto-Regulação", reflecte uma concepção activa do processo ensino-aprendizagem, centrada na criança e na importância da construção do conhecimento pela criança. O segundo factor, denominado de "Tradicional", reflecte uma concepção valorizadora das aprendizagens formais

e enfatizadora da importância do estudo, atribuindo à escola a responsabilidade da condução do processo de aprendizagem. O terceiro factor reúne um conjunto de ideias reflectindo uma visão da criança segundo a qual estas nasceriam boas e semelhantes, devendo-se à sociedade a alteração deste estado natural, denominando-se de "Bom Selvagem".

Na nossa amostra, as mães, em média, tendem a concordar com o primeiro factor de "Auto-Regulação", a discordar do segundo - "Tradicional" - e dividem a sua opinião em relação ao terceiro factor "Bom Selvagem".

Assim são as ideias de Auto-regulação de como a criança aprende explorando o mundo, e a rejeição das ideias tradicionais de educação que une o pensamento das mães que integraram a nossa amostra. Castro (1994) já tinha encontrado este tipo de pensamento em mães com este nível de escolarização. No entanto, o nosso trabalho permitiu diferenciar melhor as características deste tipo de pensamento.

Tendo em consideração que a maioria das mães inquiridas são mães trabalhadoras estas ideias parecem-nos coerentes com o reduzido tempo que dispõem para estar com os seus filhos. Desta forma parece-nos particularmente significativa a sua concordância com as ideias de que as crianças devem ser habituadas desde pequenas a participar no mundo dos adultos e de que, nesta idade já se pode esperar que as crianças se responsabilizam pelas suas tarefas. Este facto, parece espelhar com particular sensibilidade o desejo destas de que os seus filhos cedo se tornem independentes e autónomos, para uma mais fácil integração no mundo dos adultos.

Este pensamento aparece acompanhado por uma tendência para desvalorizar as aprendizagens formais e o apoio a uma visão menos tradicional de educação, em que as mães concordam que o melhor contributo que a escola pode dar aos seus filhos se relaciona com processos e não com os produtos da aprendizagem.

Paralelamente as mães rejeitam a ideia de que o saber livresco seja o mais importante e que os seus filhos estudarem para se preparem para o futuro é mais importante do que brincar.

Na nossa perspectiva, estas mães reflectem uma ideia de aprendizagem veiculada, principalmente, pelo *ethos* do jardim de infância, que os seus filhos certamente frequentaram. Seria interessante verificar se estas ideias se modificariam com a evolução da criança no sistema de ensino.

Estrutura e conteúdo das fontes que as mães referem como importantes para a construção das suas ideias

Com a aplicação do segundo questionário, relativo às fontes que as mães referem como importantes, pretendia-se obter a estrutura dessas fontes, isto é, perceber como se agrupavam as dimensões *à priori* consideradas na construção do instrumento.

Desta forma, a partir de uma Análise Factorial em Componentes Principais, de carácter exploratório, das 10 questões contidas no instrumento, obtivemos uma matriz factorial que satisfaz, em simultâneo, as nossas exigências de consistência estatística e de significado conceptual. Esta solução extraiu 2 factores ortogonais com valor próprio maior que 1, responsáveis por 48% da variância total.

O primeiro factor denominado de "Familiar " agrupa fontes relacionadas com a infância da mãe, englobando as suas reacções em criança e o comportamento dos adultos da sua infância. Refere-se igualmente ao ouvir ou pedir a opinião aos pais (avós da criança) sobre aspectos da vida do filho.

O segundo factor agrupa fontes que consideramos relacionadas com o recurso à informação científica na educação das crianças, através da leitura de livros e revistas ou visionamento de programas, conversas com professores e especialistas sobre crianças. Foi denominado de "Ciência".

Na nossa amostra, as mães referem que procuram pouco as fontes relacionadas com a sua história familiar passada e o recurso a informação especializada sobre os filhos o que parece indicar a pouca necessidade de as mães referenciar a educação dos seus filhos, quer por recurso à sua própria educação, quer por a uma norma "etária" que normalmente as revistas veiculam.

Variabilidade das ideias maternas: impacto da origem das ideias das mães directamente sobre as suas próprias ideias

O impacto da origem das ideias das mães foi estudado a partir de quatro variáveis, das quais duas são indicadores do estatuto socio-económico (o nível de escolaridade da mãe e a sua profissão (tipo e área)) e duas indicadores da sua experiência parental (posição da criança na fratria e percepção materna da positividade relativa da criança). Com estes dois tipos de variáveis pretendeu-se incluir origens mais próximas e mais distantes da experiência individual do sujeito, reflectindo a diversidade das teorizações sobre as origens das ideias parentais que, segundo os autores de orientação mais sociológica são principalmente **origens macro**, ou seja, e segundo uma orientação mais

psicológica são principalmente **origens relacionadas com a experiência directa do sujeito** com crianças.

Os dados obtidos apontam para um impacto mais amplo das origens de tipo macro, indicadoras do estatuto socio-económico comparativamente a variáveis mais próximas da experiência maternal. Assim, as crenças de "Bom Selvagem" de que as crianças nascem boas e parecidas são modeladas pelos anos de escolaridade materna no sentido das mães mais escolarizadas são as mães que mais discordam deste factor. A profissão da mãe (tipo e área), tem impacto sobre todos os três tipos de crenças encontrados mostrando o efeito da identidade profissional sobre o conteúdo das crenças das mães.

Das duas variáveis indicadoras da experiência parental apenas a percepção materna da positividade da criança modela as crenças de "Bom Selvagem", no sentido de que as mães que avaliam o filho como pior do que a média das crianças da sua idade, também não concordam com a ideia de que as crianças nascem boas e parecidas. Não se encontrou variação destas crenças de acordo com a posição da criança na fratria, não se encontrando, neste caso efeitos da experiência parental.

Variabilidade das ideias maternas: impacto da origem das ideias das mães sobre as fontes a que as mães recorrem

Da mesma forma que estudámos o impacto da origem das ideias das mães sobre, a variabilidade destas, fomos estudar o impacto das fontes. Considerámos, por isso, as mesmas quatro variáveis, das quais duas são indicadoras do estatuto socio-económico (o nível de escolaridade da mãe e a sua profissão (tipo e área)) e duas indicadoras da sua experiência parental

(posição da criança na fratria e percepção materna da positividade relativa da criança).

Destas variáveis, apenas uma não afecta o modo como as mães recorrem a diferentes fontes para construir as suas ideias educativas que é, **a percepção materna da positividade** da criança. O nível de escolaridade materna tem repercussões sobre o recurso ao factor "Familiar" no sentido que as mães que recorrem mais ao factor são as mães mais escolarizadas e as mães, com profissões ligadas a actividades de controle social, como as advogadas consultam mais fontes ligadas com o seu passado familiar.

As mães professoras recorrem mais à leitura de livros e revistas e programas sobre educação do que as que são quadros técnicos (como por exemplo engenheira ou economista) sobre o recurso ao factor "Ciência", que é igualmente afectado pela posição da criança na fratria. também o facto de as mães se referirem ao seu filho mais velho ou ao seu filho mais novo diferencia a as mães em relação ao modo como recorrem ao factor "Ciência".

Estes dados evidenciam que as variáveis (origens) são directamente modeladoras das ideias maternas e também indirectamente através das fontes a que estas recorrem. Este duplo efeito das origens das ideias maternas que colocamos como hipótese no nosso modelo parece assim conter alguma credibilidade e cujo significado é importante questionar.

Estamos a referir indicações de estudos como os efectuados por Sameroff e Feil (1985) que diz que, quando os conselhos dos especialistas são dados aos pais de uma forma vaga e imprecisa, estes tendem a ignorar essa informação e que isto é mais evidente quando o nível de escolaridade dos pais é reduzido.

Da mesma forma, quando consideramos como indicador do estatuto, o nível de escolaridade encontramos uma relação directa entre origens e ideias é encontrada em todos os níveis de estatuto socio-económico (como por exemplo em Sigel, 1982; Palacios *et al* 1992 e Castro, 1994).

No entanto, não sabemos como é que esta relação, entre origens e fontes, se passa quando as mães não pertencem a um nível médio-alto, como o estudado neste trabalho, mas pertencem a um nível médio-baixo.

Variabilidade das ideias maternas: impacto das fontes sobre as ideias maternas

Categorizando os resultados obtidos relativamente aos dois factores de fontes foi possível considerar esta variável como independente e relacioná-la com as nossas três variáveis de crenças.

As relações encontradas não são muito significativas uma vez que encontramos apenas variação das ideias de Auto-Regulação concomitantemente com o recurso à fonte designada por "Familiar". O que significa que as mães, que, na resolução de problemas do quotidiano do seu filho pensam nas suas próprias reacções em criança, nas reacções dos adultos da sua infância e pedem ou ouvem a opinião dos seus pais (avós da criança) com mais regularidade, são as que mais concordam com as ideias de Auto-Regulação ou seja de a criança como um ser competente e que aprende olhando e explorando o mundo.

O significado desta relação particular não é muito fácil de ler e na nossa perspectiva esta relação poderá ser atribuída ao facto de as mães licenciadas (que são as que mais concordam com o factor de Auto-Regulação) serem na sua maioria filhas de pais igualmente com níveis de escolaridade altos como

toda a literatura sobre o insucesso escolar indica. Por outro lado, as mães com escolaridade entre o 10^a ano e a frequência universitária poderiam filhas de pais com níveis de escolaridade inferiores em que a sua escolaridade corresponde a um aumento transgeracional. Assim existiria, por hipótese, uma maior uniformidade entre o meio de crescimento das mães licenciadas e dos seus filhos e uma maior diferença entre o meio de crescimento das outras mães e dos seus filhos. Esta diferenças reflectir-se-iam num maior recurso a esse tipo de fontes. Parece-nos importante investigar esta hipótese..

Em conclusão, parece que efectivamente os grupos de socialização dos mães modelam o conteúdo das suas ideias de uma forma bastante ampla e que a escola parece constituir-se como um contexto bastante importante de homogeneização das ideias educativas dos indivíduos. As experiências individuais das mães, como a experiência de maternidades repetidas, assim como as suas avaliações subjectivas da realidade também modelam as ideias das mães mas de uma forma menos marcada.

Parece-nos que o modelo por nós construído recebe alguma confirmação, uma vez que o nível de escolaridade, a profissão das mães, assim como a posição da criança na fratria e a percepção materna da positividade da criança modelam directamente as ideias parentais e indirectamente através das fontes e que existe igualmente uma associação entre fontes e ideias parentais.

O modo como esta matriz de influências se processa ainda não o conhecemos, no entanto, poderá ser um modelo orientador da investigação nesta área, em que se estuda simultaneamente o impacto de origens mais macro e mais próximas da experiência do sujeito com a própria construção que o sujeito faz da realidade que o envolve.

Assim, não compreendemos a variabilidade das ideias parentais apenas como o efeito directo de factores exteriores ao sujeito no sentido de não consciencializados por este, mas como resultado também das escolhas que o sujeito conscientemente faz das fontes de informação que considera relevantes para a construção das suas ideias.

2 - Reflexões finais

Ao finalizar este trabalho, não queremos deixar de partilhar todo um conjunto questões que, ao longo da sua elaboração, se nos foram colocando.

As questões que gostaríamos de discutir remetem para as implicações teóricas e metodológicas deste trabalho.

Teoricamente surge-nos uma série de questões associadas à coerência interna do próprio modelo de compreensão da variabilidade das ideias dos pais.

Os dados obtidos neste trabalho não negam as ligações por nós teorizadas, embora subsistam questões relacionadas, em particular, com a articulação entre os dois filtros (origens e fontes) analisados.

Em primeiro lugar, pensamos que será importante aprofundar a utilidade, em termos de compreensão da variabilidade das ideias dos pais, de considerar independentemente os factores que designámos por origens e os factores que designámos por fontes.

Esta intenção associa-se a outra, relacionada com a perspectiva de aprofundamento da compreensão de como se podem articular factores mais macro como o grupo social de pertença dos pais, com factores mais próximos da experiência parental.

Considerando as origens e fontes das ideias como conceitos distintos e como dois filtros modeladores das ideias parentais, colocam-se-nos ainda mais algumas questões que gostaríamos de aprofundar.

Como é que se processa a articulação entre estes dois filtros? Como é que se processa a conjugação dos seus efeitos? Devemos considerar os efeitos de ambos os filtros como simultâneos, como o modelo parece apontar, ou deve ser estudada a hipótese de serem sequenciais?

Será que, efectivamente, as fontes a que os pais recorrem para a construção das suas ideias são importantes para a compreensão da sua variabilidade, ou será o recurso às fontes um efeito da variabilidade das ideias parentais? Dando um exemplo, é porque as mães recorrem mais à sua experiência passada como filhos que defendem ideias de “Auto-regulação”, ou é porque sofreram influências a partir da sua elevada escolarização que as levou a valorizar essas ideias, que recorrem mais à sua experiência passada?

Na medida em que não efectuámos análises de regressão para compreender o peso explicativo de cada um dos factores de origens e de fontes sobre o conteúdo das ideias parentais, não pudemos realizar esta interpretação. Assim pensamos que seria importante num próximo trabalho, explorar os dados em relação às ideias dos pais desta forma e, assim, clarificar melhor o sentido do modelo proposto e o peso relativo dos factores que o integram.

O modelo de compreensão da variabilidade das ideias dos pais que apresentamos sugere-nos ainda outras questões, como o da sua estabilidade ou transformação em função da idade dos primeiros filhos.

Será que estas ligações se estabelecem da mesma maneira na análise das ideias de pais com filhos recém-nascidos, na primeira infância, ou adolescentes, como alguma literatura parece sugerir?

De facto, parece-nos interessante analisar como é que evolui o impacto da origem sobre as fontes e das fontes sobre as ideias, em função da experiência parental.

O mesmo raciocínio se aplica a variações no estatuto socio-económico dos pais. Como é que todo este processo se desenrola quando pensamos em mães com níveis de escolaridade muito reduzidos? Será que neste caso o impacto das fontes sobre as ideias parentais é maior, ou será menor? Existirão outras fontes a considerar que não considerámos aqui?

E em relação ao tema em estudo pensamos que será igualmente importante alargá-lo à análise do pensamento dos pais e não apenas das mães.

Do ponto de vista metodológico, a principal aspecto que gostaríamos de aprofundar prende-se com o desenvolvimento dos procedimentos de recolha de dados. Neste sentido, pensamos desenvolver os instrumentos de caracterização utilizados, quer para as ideias das mães, quer para as fontes a que estas recorrem, no sentido de os tornar mais sensíveis às variações de pensamento dos pais.

Finalizando, gostaríamos de, no âmbito da reflexão sobre o impacto deste trabalho na dimensão mais global do mestrado que frequentamos, dizer sucintamente que ele serviu a confirmação de que o estudo do contexto das ideias presentes na educação familiar se constitui como uma iniciativa decisiva no aprofundamento do conhecimento sobre as condições de Educação e Desenvolvimento do homem. Neste sentido, sentimos que este trabalho, consolidou, como produto, o desejo de continuar a construir um novo olhar

contextualizado sobre os enquadramentos psicológicos do desenvolvimento da criança e, como processo, uma enriquecedora reflexão sobre os processos sociais de construção do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

- Ainsworth, M. D. S. (1964) -Patterns of attachment behavior shown by the infant in interaction with this mother. *Merrill-Palmer Quartely*, 10, 51-58.
- Ainsworth, M. D. S. (1969) - Object relations, dependency and attachment: a theoretical review of infant-mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Allport, G. W. (1954) - *The nature of Prejudice*. Reading, Mass.:Addison-Wesley.
- Applegate *et. al.* (1985). Reflection-enhancing parental communication. In I.E. Sigel (Ed.) *Parent Belief Systems: the Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Ariès, P. (s/d) *A Criança e a Vida Familiar no Antigo Regime*, Lisboa:Relógio d' Água
- Ariès, P. e Duby, G. (1990) *História da Vida Privada*, Lisboa: Círculo dos Leitores
- Bacon, M. K. e Ashmore, R.D. (1985) How mothers and fathers categorize descriptions of social behavior attributed to daughters and sons. *Social Cognition*, 3, 193-217
- Bacon, M. K. e Ashmore, R.D. (1986) A consideration of cognitive activities of parents and their role in the socialization process. In R. Ashmore e D. M. Brodzinsky (Eds.) *Thinking about the family: Views of parents as children*. Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Badinter (s/d.)- *O amor incerto: História do Amor Maternal do sec XVII ao Sec XX*, Lisboa: Relógio d' Água
- Baumrind, D. (1967) - Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*. 75, 43-88
- Becker, W. C. (1964) - Consequences of different kind of parental discipline. In M. L. Hoffman e L. W. Hoffman (Eds). *Review of child development research* (vol 1)

- Bowlby, J. (1958) - The nature of the child's tie to his mother. *International Journal of Psycho-analysis*. 39 , pp. 350-373
- Brody e Stoneman (1992) - in I.E. Sigel (Ed.) *Parent Belief Systems: the Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Brofenbrenner, U. (1979) - *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press
- Brofenbrenner, U. (1986) - Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, vol.22, nº6, pp. 723-742
- Broussard, E. R. e Hartner, M. S. (1971) - Further considerations regarding maternal perception of the first born, in J. Hellmuth (Ed), *Exceptional Infant*, Vol. 2, Studies in Abnormalities, New York: Burner-Mazel
- Bruner, J. S. e Tagiuri, R. (1954) - The perception of people. In G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*. Reading Mass: Addison-Wesley
- Carugati, F. F. (1990) Everyday ideas, theoretical models and social representations: the case of intelligence and its development, in G.R. Semin e K. J. Gergen (Eds) *Everyday understanding: social and scientific implications*, London: Sage Publications
- Castro, P. (1994a) - *Apresentação e Comparação Crítica de três Tradições em Psicologia Social: Atitudes, Representações Sociais e Cognição Social - Relatório de uma aula teórico-prática* (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Lisboa: ISCTE (não pub.)
- Castro, P. (1994b)- *Crenças e valores relativos ao Desenvolvimento e à Educação das Crianças - Trabalho de Síntese* (Provas de Aptidão Pedagógica e Capacidade Científica). Lisboa: ISCTE (não pub.)
- Castro, P., Ventura, P. e Monteiro, M-B. (1992) - *Ideias dos adultos sobre educação e desenvolvimento das crianças e educação integrada e não integrada, 1º Relatório de Progresso* apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian (não pub.)
- Castro, P., Ventura, P. e Monteiro, M-B. (1994) - *Ideias dos adultos sobre educação e desenvolvimento das crianças e educação integrada e não*

integrada, 2º Relatório de Progresso apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian, ISCTE: Lisboa (não pub.)

Chombart de Lauwe, M. J. (1984) - Changes in the representation of the child in the course of social transmission. In R. W. Farr e S. Moscovici. *Social Representations*, Cambridge: Cambridge University Press

Clarke-Stewart, K. A. (1978) - Popular primers for parents. *American Psychologist*, 33, 359-369.

Cole, M. (1985)- The Zone of Proximal Development where culture and cognition create each other. In J. V. Wertsch (Ed.) *Culture, communication and cognition: Vygostkian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press

Cotler, S. e Shoemaker, D. (1969) - The accuracy of mothers reports . *The Journal of Genetic Psychology*, 114 pp. 97-107

Darling, N. e Steinberg, L.(1993)- Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 3 , 487- 496

Dix, T. H. e Grusec, J. E. (1985) - Parent attribution processes in the socialization of children, in I.E. Sigel (Ed.) *Parent Belief Systems: the Psychological Consequences for Children*. Hillsdale, N.J.: Lawrence

Emiliani, F. e Molinari, L. (1988) - What everybody knows about children: mother's ideas on early childhood. *European Journal of Psychology of Education*, vol III, nº1, pp.19-31.

Festinger (1957) - *A Theory of Cognitive Dissonance*, Evanston, III.: Row Peterson

Adjzen, I. e Fishbein (1980) -Understanding Attitudes and Predicting Social Behavior. Englewood, Cliffs, N. J.; Prentice Hall

Freeberg, N. E. e Payne, D. F. (1967) - Parental influences on cognitive development in early childhood: a review. *Child Development*, vol. 38, nº1, pp. 65-87

Goodnow, J. J.; Cashmore, J.; Cotton, S. e Knight, R. - Mothers' Developmental Timetables in two cultural groups. *International Journal of Psychology*, nº19, pp. 193-205

- Goodnow, J. J. (1988) - Parents' ideas, actions, and feelings: models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59, 286-320
- Goodnow, J.J. e Collins, W. A. (1990) - *Development according to parents: the nature , sources and consequences of parents'ideas*. Hove: East Suss: Lawrence Erlbaum
- Goodnow, J.J.(1985) - Change and Variations in Ideas About Childhood and Parenting. In I. E. Sigel (Ed), *Parental Beliefs Systems: The psychological consequences for children*. Hillsdale N.J. Erlbaum.
- Halpern, R. (1990) - Poverty and early childhood parenting: toward a framework for intervention. *American Journal of Orthopsychiatry*, 60 (1), 6-18.
- Harkness, S. e Super C. (1992) - Parental Ethnotheories in Action in I.E. Sigel (Ed.) *Parent Belief Systems: The Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Holden, G. W. e Edwards, L. A. (1989) - Parental attitudes toward child-rearing: instruments, issues and implications. *Psychological Bulletin*, 106 (1), 179-188
- Holloway, S.D. e Hess R.D. (1985) - Mothers' and Teachers' Attributions about Children's Mathematics Performance in I.E. Sigel (Ed.) *Parent Belief Systems: the Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Hurtig; M. e Rondal, J. A.(1981) - *Introduction à la Psychologie da l'Enfant*. Liège: Pierre Mardaga éditeur
- Kelly, G. A. (1955) - *The psychology of personal constructs*. (2vol) New York: Norton
- Kohn, M. L. (1959) - Social class and parents values. *The American Journal of Sociology*, 4, 337-351
- Khon, M.L. (1977) - *Class e Conformity: A Study in Values*, Chicago: University of Chicago Press.
- Lagache, D.(1978) - *A Unidade da Psicologia*. Lisboa: Edições 70

- Le Vine, R. A. (1974) - Parental goals: a cross-cultural view. *Teachers College Record*, 76 (2) 226: 239
- Le Vine, R.A. (1988) - *Human parental care: universal goals, cultural strategies, individual behavior*. R.A. LeVine, P.M.
- Lightfoot, C. e Valsiner J. (1992) -Parents Belief Systems under the influence: social guidance. In I.E. Sigel (Ed.) *Parent Belief Systems: the Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Lima, L. (1993) - Atitudes. In J. Vala e M. B. Monteiro (Eds) *Psicologia Social*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lima, M. P. (1987) - *Inquérito sociológico. Problemas de metodologia*. Lisboa: Presença
- Mancuso e Handin (1985) - in I.E. Sigel (Ed.) *Parent Belief Systems: the Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Martí (1994) - Presentación: En busca de un marco teórico para el estudio contextualizado del desarrollo. *Infancia e Aprendizaje*, 66, pp.5-10
- Martin C.e Johnson J. E. (1985) - Parents' Belief and Home Learning Environments: Effects on cognitive Development. In I.E. Sigel (Ed.) *Parent Belief Systems: the Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- McGillicuddy-DeLisi, A. (1982) - The relationship between parents' beliefs about development and family constellation, socioeconomic status, and parents' teaching strategies. In L. M. Laosa e I.E. Sigel (Eds.). *Families as learning environments for children*. New York: Plenum
- McGillicuddy-DeLisi, A. (1982a) - Parental beliefs about developmental processes. *Human development*, 25, 192-200
- McGillicuddy-Delisi (1992) In I.E. Sigel (Ed.) *Parent Belief Systems: the Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum

- McGillicuddy-DeLisi, A. (1985) - The Relationship Between Parental Beliefs and Children's Cognitive Level. In I. E. Sigel (Ed), *Parental Beliefs Systems: The psychological consequences for children* Hillsdale N.J. Erlbaum.
- Miller, S. A. (1988) - Parents' beliefs about children's Cognitive Development. *Child Development*, 59, 259-285.
- Molinari, L. e Emiliani, F. (1987) What everybody knows about children: Mothers' Ideas on Early Childhood. *European Journal of Psychology of Education*, 111(1), 19- 31.
- Molinari, L. e Emiliani, F. (1990) What is an image? The structure of mothers' images of the child and their influence on conversational styles. In G. Duven e B. Lloyd (Eds) *Social Representations and the Development of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press
- Monteiro, M.B., Castro, P. e Ventura, P. (1993) - *Teorias do Senso Comum sobre Educação e Desenvolvimento*, 4º Relatório de Progresso apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian, ISCTE: Lisboa
- Monteiro, M.B., Castro, P. e Ventura, P. (1993) - *Teorias Implícitas sobre Educação e Desenvolvimento - revisão da literatura*, 1º Relatório de Progresso apresentado à Fundação Calouste Gulbenkian, ISCTE: Lisboa
- Moscovici, S. (1961) - *La psychanalyse, son image et son public*. Paris. Press Universitaires de France.
- Muchielli, R. (1979) - *L'analyse du contenu des documents et des communications*. Paris: Press Universitaire de France
- Mugny, G. e Carugati, F. (1985) - *L'intelligence au pluriel: les representations sociales de l'intelligence et son development*, Cosset: Editions Delval
- Ninio, A. (1979) - *The naive theory of the infant and other maternal attitudes in two subgroups in Israel*. *Child Development*, nº 50, 976-980
- Palacios, J. (1988) - *Las ideas de los padres sobre la educación de los hijos*. Sevilla: Instituto de Desarrollo Regional

- Palacios, J. Gonzales e Moreno (1992) - Stimulating the Child in the Zone of Proximal Development. In I. E. Sigel (Ed), *Parental Beliefs Systems: The psychological consequences for children* Hillsdale N.J. Erlbaum.
- Piaget, J. (1977) - *Problemas de Psicologia Genética*. Lisboa: Publicações D. Quixote
- Pourtois J. P. e Desmet, H. (1989) - L' education familiale. *Revue Française de Pedagogie*, 86, 69-101
- Rogoff, B. (1990) - *Apprentishp in Thinking*. Oxford: Oxford University Press
- Rokeach, M. (1968)- *Beliefs, Attitudes and Values*. San Francisco: Jossey-Bass
- Rosenberg. M. J. e Hovland, C. I. , (1960) - Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In C. I. Hovland e M- J- Rosenberg (Eds) *Attitude, Organization and Change - An Analysis of conbsistency among Attitudes Components*. New Haven: Yale University Press.
- Rubin, K. H. e Mills R. S. (1992) - Parents Thoughts about Children's Socially Adaptative and Maladaptative Behaviors: Stability, Change and Individual differences. In I.E. Sigel (Ed.) *Parent Belief Systems: the Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Sameroff, A.J. e Feil, L.S. (1985) - Parental Concepts of Development. In I. E. Sigel (Ed), *Parental Beliefs Systems: The psychological consequences for children* (pp.83-105). Hillsdale N.J. Erlbaum.
- Schaefer e Edgerton (1985) - Parental and Child Correlates of Parental Modernity In I.E. Sigel (Ed.) *Parent Belief Systems: the Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Segal (1985) - A study of maternal beliefs and values within the context of an intervention program. In I.E. Sigel (Ed.) *Parent Belief Systems: the Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum

- Shulman, L. (1986) - Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective. In Merlin C. Wittrock (Ed), *Handbook of Research on Teaching* (pp.3-35). New York
- Sigel, I. E. (1982) - The relationship between parental distancing strategies and the child's cognitive behavior. In L. M. Laosa e I. E. Sigel (Eds) *Families and learning environments for children*. New York: Plenum Press
- Sigel, I.E. (1985) - A conceptual analyses of beliefs. In I. E. Sigel (Ed), *Parental Beliefs Systems: The psychological consequences for children* (pp.83-105). Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Sigel, I.E. (1986) - Reflections on the belief-behavior connection: lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. In R. D. Ashmore e D.M. Brodzinsky (Eds.) *Thinking about the familiy: views of parents and children*. Hillsdale, N. J. Erlbaum
- Sigel, I.E. et al. (1985) - *Parental Beliefs Systems: The psychological consequences for children*. First Edition Hillsdale N.J. Erlbaum.
- Sigel, I.E. et al. (1992) - *Parental Beliefs Systems: The psychological consequences for children*. Second Edition Hillsdale N.J. Erlbaum.
- Skinner (1985) - Determinants of mothers sensitive and contingent-responsive behavior- the role of childrearing beliefs and socioeconomic status. In I.E. Sigel (Ed.) *Parent Belief Systems: the Psychological Consequences for Children*, Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum
- Spitz, R. (1957) - *No and yes*. New York: International Universities Press
- Spitz, R. (1965) - *The first year of life*. New York: International Universities Press
- Stevens, J. h. (1984) - Black grandmothers' and black adolescent mothers' Knowledge about parenting. *Developmental Psychology*, 20, 1017-1025.
- Triana e Rodrigo (1985)- El concepto de infancia en nuestra sociedade: una ionvestigation sobre las teorías implícitas de los padres. *Infancia e Aprendizaje* 31-32, 157-171

- Triana, B. (1991) - Las concepciones de los padres sobre el desarrollo: Teorías pessoais ou teorías culturais. *Infancia e Aprendizaje* 54, 19-39
- Vala, J. (1993) - Representações Sociais- para uma Psicologia do pensamento social. In J. Vala e M.B. Monteiro (Eds) *Psicologia Social: F. Calouste Gulbenkian*.
- Vandenplas-Holper, C. (1987) - Les Théories Implicites du Développement et de l'Education. *European Journal of Psychology of Education*, vol II, nº1, 17-39.
- Vygotski, (1978) - *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard Universities Press
- Winnicott, D. W. (1948) - Pediatrics and Psychiatry. *British Journal of Medicine Psychology*, 21, 229-240

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar este trabalho queria tornar visível todo um grande grupo que não permitiu que este trabalho fosse uma viagem solitária:

A Professora Maria Benedicta que fez desta viagem um prazer, uma fascinante discussão e um desejo de novos rumos.

A Paula Castro que facilitou muitas partidas e tantas chegadas e cujo raciocínio lógico é admirável.

O meu grupo de mestrado com quem iniciei esta viagem e em especial as colegas Ana Luísa Oliveira e Conceição Lança, solidárias até ao fim do caminho.

Os meus colegas, em especial a Zilda Fidalgo, a Ju Serpa Pimentel e a Conceição Castel-Branco que experientes nestas viagens, anteciparam fases, normalizaram percursos e mostraram caminhos.

Os colegas da ESE de Setúbal com quem partilhei preocupações, realizações e computadores e em especial os docentes, Anabela Baptista, Isabel Valente Pires e José Cabrita que tão naturalmente assumiram as minhas ausências.

A minha colega de gabinete Lurdes Almeida, que só podia ser ela.

Todos os meus amigos que também assumiram as minhas ausências e me ajudaram a gerir este tempo de viagem.

O apoio do Gonçalo ao contexto dos dias de trabalho.

A minha família alargada que se desdobrou para me dar tempo e ânimo.

A minha mãe importantíssima a tomar conta dos netos e o meu pai a desdramatizar datas.

O Lourenço e o Francisco que relativizam tanta coisa.

O Marcos, meu porto de abrigo.

ANEXOS

1 - Questionário às mães dos alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Básico (para caracterização das ideias educativas das mães)

2 - Segundo questionário às mães dos alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Básico (para caracterização das fontes das ideias educativas das mães)

1 - Questionário às mães dos alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Básico (para caracterização das ideias educativas das mães)

QUESTIONÁRIO ÀS MÃES DOS ALUNOS DO 1º E 2º ANO DO ENSINO BÁSICO

Este questionário está a ser utilizado no âmbito de um estudo sobre a Educação e Desenvolvimento de crianças que frequentam o 1º e o 2º ano do Ensino Básico. A responsabilidade do seu enquadramento cabe à Assistente da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal e a um Professor Associado do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, devidamente identificados e credenciados junto da direcção da escola do seu filho. O referido estudo é conducente a uma dissertação de Mestrado.

O presente questionário tem por objectivo conhecer a opinião das mães das crianças que frequentam o 1º E 2º ano do Ensino Básico acerca de vários aspectos da educação e desenvolvimento dos seus filhos. Por esta razão pedimos que seja apenas a mãe a responder.

A sua resposta a este questionário constitui um contributo fundamental ao desenvolvimento do mencionado estudo. Por esse facto, pedimos-lhe também para responder a todas as questões da forma mais espontânea e natural possível - todas as respostas são possíveis e igualmente válidas.

Na introdução do questionário são fornecidas algumas instruções de resposta que lhe pedimos para ler atentamente antes de começar a responder. Todas as respostas são dadas através de uma simples indicação da opção de resposta com que mais se identifica.

Depois de responder, por favor coloque o questionário no envelope que segue junto, feche-o e entregue-o ao seu filho, para ele o entregar à professora. Pedimos igualmente o favor de responder o mais brevemente possível (até ao prazo máximo de 16 de Dezembro).

Na continuação deste estudo é possível que seja necessário de novo a sua colaboração. Caso esteja disponível por favor indique o nome do seu filho de forma a podermos contactar consigo novamente. Esta identificação será apenas do conhecimento dos responsáveis por este estudo, sendo garantida a confidencialidade das suas resposta.

Agradecemos profundamente a sua disponibilidade e colaboração.

I - Dados Gerais

1) Sexo da Criança: _____	2) Idade da Criança: _____	3) Idade do Pai: _____	4) Idade da Mãe: _____
5) Número de Irmãos: _____ 6) Idades dos outros Irmãos: _____			
7) Habilitações Escolares do Pai: _____		8) Habilitações Escolares da Mãe: _____	
9) Profissão do Pai: _____		10) Profissão da Mãe: _____	
11) Nome da Criança: _____			

Questões

Instruções para a resposta à Parte I

Por favor, quando responder às questões que se seguem pense sempre e apenas no caso do seu filho (aquele que lhe entregou o questionário).

Para responder, leia a afirmação que é realizada identificando depois o seu grau de concordância com a mesma, utilizando para o efeito a escala disposta imediatamente a seguir.

Na sua resposta assinale a sua opção com um círculo à volta do nível de concordância que escolheu, como no seguinte exemplo:

0. Todas as crianças gostam de brincar

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
 nem discordo

Questões da Parte I

1. Se os impulsos naturais das crianças não são contrariados, elas podem vir a prejudicar a sociedade.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
 nem discordo

2. As crianças já nascem todas diferentes umas das outras, com uma maneira de ser própria.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
 nem discordo

3. Ensinar uma criança significa ensiná-la a pensar pela sua cabeça.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
 nem discordo

4. As crianças devem crescer no seu mundo com as suas actividades.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
 nem discordo

5. Muitas vezes é a escola que torna mais marcadas as diferenças de inteligência entre os alunos.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
 nem discordo

6. As crianças são seres muito diferentes dos adultos.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
 nem discordo

7. Embora existam fases no crescimento das crianças, a sua forma de ser muda pouco.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
 nem discordo

8. As crianças devem ser ensinadas a aceitar ideias dos pais e guardar as suas para quando crescerem.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

9. Quando precisamos mesmo de aprender uma coisa, aprendemo-la em qualquer altura da vida.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

10. As crianças nascem boas, a sociedade às vezes estraga-as.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

11. À nascença todas as crianças são parecidas, só depois se tornam diferentes na sua forma de ser.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

12. A escolaridade é a forma de garantir que as crianças tenham na vida oportunidades iguais.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

13. Existem fases no desenvolvimento das crianças que mudam a sua forma de ser.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

14. As crianças são como adultos em miniatura.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

15. O que nos acontece em crianças dita como seremos em adultos.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

16. Só aquilo que se aprende em pequeno é que fica bem aprendido.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

17. As crianças devem ser habituadas desde pequenas a participar no mundo dos adultos e das suas actividades.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

18. Deve ser permitido que as crianças discordem dos pais e digam o que pensam.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

19. Educar é moldar as crianças para que se adaptem à sociedade.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

20. Há muitas etapas na vida das pessoas, e a infância é tão importante como qualquer outra.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

21. Uma das coisas que já nasce com as crianças é a capacidade para os estudos.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

22. Uma criança difícil transforma-se geralmente num adulto difícil.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

23. Às crianças é preciso estar sempre a dizer o que devem fazer, senão não fazem as coisas.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

24. Os bons resultados das crianças na escola estão relacionados com muitas coisas, e não só com a inteligência.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

25. Estudar para se prepararem para o futuro é mais importante para as crianças do que brincar.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

26. As crianças são todas diferentes e na escola devem ser ensinadas da maneira mais apropriada a cada uma.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

27. As coisas que as crianças desta idade ficam a saber melhor são aquelas que lhes são explicadas.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

28. A melhor coisa que a escola pode trazer às crianças é mostrar a maneira de aprender as coisas.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

29. As coisas mais importantes que uma criança desta idade pode aprender são as que estão nos livros.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

30. Mesmo depois dos filhos irem para a escola, os pais são os principais responsáveis pela educação deles.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

31. As coisas que as crianças aprendem em casa são mais importantes do que as que aprendem na escola.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

32. O que uma criança desta idade descobre por si mesma é o que ela fica a saber melhor.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

33. Nesta idade já se pode esperar que as crianças se responsabilizam pelas suas tarefas.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

34. Na escola, o professor deve ensinar todos da mesma forma.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

35. Para as crianças desta idade é mais importante brincar do que estudar para se prepararem para o futuro.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

36. O que se passa na escola é entre a criança e o professor, e os pais devem interferir o menos possível.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

37. Quando as crianças entram para a escola passa a ser esta a responsável pela educação delas.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

38. Observando o mundo que as rodeia é como as crianças aprendem as coisas mais importantes.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

39. Para as crianças desta idade o mais importante é que os professores as ensinem repetindo muitas vezes as informações básicas.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

40. Estas crianças aprendem melhor trabalhando em grupo do que sozinhas.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

41. É importante que os pais saibam tudo o que acontece às crianças na escola.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

42. Para terem bons resultados na escola as crianças precisam de ser inteligentes.

1 2 3 4 5
discordo muito discordo não concordo concordo concordo muito
nem discordo

Obrigado pela sua colaboração

2 - Segundo questionário às mães dos alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Básico (para caracterização das fontes das ideias educativas das mães)

SEGUNDO QUESTIONÁRIO ÀS MÃES DOS ALUNOS DO 1º E 2º ANO DO ENSINO BÁSICO

No passado mês de Dezembro obtivemos a sua colaboração para responder a um questionário sobre o seu filho. Essa colaboração foi imprescindível para a primeira fase de recolha de dados do nosso estudo.

Como tivemos ocasião de informar no momento, este trabalho seria completado numa segunda fase. É esta a razão que nos leva a solicitar novamente a sua colaboração na resposta a este questionário.

À semelhança do que sucedeu no primeiro questionário, também aqui pretendemos conhecer a opinião das mães das crianças que frequentam o 1º e 2º ano do Ensino Básico acerca de vários aspectos da educação e desenvolvimento dos seus filhos. Voltamos por isso a pedir o favor de que seja apenas a mãe a responder.

Sem a sua opinião este estudo não pode realizar-se. Por este facto, pedimo-lhe para responder a todas as questões da forma mais espontânea e natural possível - todas as respostas são possíveis e igualmente válidas.

Na introdução do questionário são fornecidas algumas instruções de resposta que lhe pedimos para ler atentamente antes de começar a responder.

Depois de responder, coloque o questionário no envelope que segue junto, feche-o e entregue-o ao seu filho, para ele o entregar à professora. Pedimos ainda o favor de responder o mais brevemente possível, até ao prazo máximo previsto de recolha: 15 de Março.

Neste questionário é indicado o nome do seu filho associado um número de ordem para manter o anonimato na fase de tratamento de dados. Por favor confirme esta identificação e em caso de erro, volte a escrever o nome do seu filho como o fez no primeiro questionário. A identificação do seu filho continuará a ser apenas do conhecimento dos responsáveis por este estudo, sendo escrupulosamente garantida a confidencialidade das suas resposta.

Mais uma vez, agradecemos profundamente a sua disponibilidade.

Identificação

Número de ordem: _____ Nome da criança : _____

Em caso de erro, escreva o nome correcto da criança: _____

Instruções para a resposta

Por favor, quando responder às questões que se seguem pense sempre e apenas no caso do seu filho (aquele que lhe entregou o questionário).

Para responder, leia a afirmação que é realizada identificando depois a resposta com que mais se identifica. Para o efeito utilize a escala disposta imediatamente a seguir a cada afirmação, assinalando a sua opção com um círculo.

Questões

1. Desde o início do ano lectivo, fui conversar com o(a) professor(a) do meu filho sobre aspectos concretos da sua vida escolar:

1.....2.....3.....4

raramente me pareceu necessário	achei necessário uma ou duas conversas	tive já várias conversas	converso com regularidade
---------------------------------------	---	-----------------------------	---------------------------------

2. Ao tomar uma decisão relativamente à educação do meu filho, vem-me à ideia o comportamento dos adultos da minha infância.

1.....2.....3.....4

raramente acontece	aconteceu algumas vezes	aconteceu bastantes vezes	acontece quase sempre
-----------------------	----------------------------	------------------------------	--------------------------

3. O meu contacto com outras crianças com idade próxima à do meu filho é:

1.....2.....3.....4

raro	pouco frequente	frequente	muito frequente
------	--------------------	-----------	--------------------

4. Desde o início do ano lectivo, tive momentos em que, com o pai do meu filho, conversei acerca da educação que damos ao nosso filho:

1.....2.....3.....4

raramente nos pareceu necessário	aconteceu algumas vezes	aconteceu bastantes vezes	acontece com muita regularidade
--	----------------------------	------------------------------	---------------------------------------

5. Desde o início do ano lectivo, tive oportunidade de ler livros ou revistas, ou de ver programas que se referiam a aspectos de educação e desenvolvimento das crianças:

1.....2.....3.....4

uma vez	uma ou duas vezes	quase todos os meses	leio com regularidade
---------	----------------------	-------------------------	--------------------------

6. Desde o início deste ano lectivo, pedi ou ouvi a opinião dos meus pais sobre aspectos da vida do meu filho:

1.....	2.....	3.....	4.....	5.....
pais falecidos ou morando longe	raramente me pareceu necessário	aconteceu algumas vezes	aconteceu bastantes vezes	acontece com muita regularidade

7. Desde o início do ano lectivo, estive a conversar com amigos meus que têm filhos da idade do meu, sobre o comportamento dos nossos filhos.

1.....	2.....	3.....	4.....
raramente me pareceu necessário	aconteceu algumas vezes	aconteceu bastantes vezes	acontece com regularidade

8. Ao tomar uma decisão relativamente à educação do meu filho, vem-me à ideia as minhas reacções em criança:

1.....	2.....	3.....	4.....
raramente acontece	aconteceu algumas vezes	aconteceu bastantes vezes	acontece quase sempre

9. Desde o início do ano lectivo, tive oportunidade de ir a consultas ou conversei com especialistas de crianças sobre aspectos de educação do meu filho

1.....	2.....	3.....	4.....
raramente me pareceu necessário	aconteceu algumas vezes	aconteceu bastantes vezes	vou com regularidade

10. Com base no que aconteceu em situações anteriores, quando tenho que tomar alguma decisão em relação à educação do meu filho penso principalmente nas suas possíveis reacções.

1.....	2.....	3.....	4.....
raramente acontece	aconteceu algumas vezes	aconteceu bastantes vezes	acontece quase sempre

11. Acho que, nesta idade, as crianças são em geral:

Muito Difíceis 1.....2.....3.....4.....5 Muito Fáceis

12. Acho que, nesta idade, o meu filho está a ser:

Muito Difícil 1.....2.....3.....4.....5 Muito Fácil

